



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



CURRÍCULO DE FORMAÇÃO

SOBRE GESTÃO DA DIVERSIDADE E COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS EM SALA DE AULA

Output Intelectual 2



Parceria do Inn2Diversity

City College Peterborough (Coordenador do projeto), Reino Unido

Amadora Inovation em Unipessoal LDA, Portugal

Aproximar, Cooperativa de Solidariedade Social, CRL, Portugal

Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord, Roménia

Asociația European Association for Social Innovation, Roménia

Cooperativa Sociale CEIS Formazione, Itália

Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy, Finlândia

Fondatsiya Obrazovatelno Satrudnichestvo, Bulgária

San Giuseppe Onlus, Itália

Autores

Anastasia Sirbu

Teresa Sousa

Tiago Leitão

APROXIMAR, Cooperativa de Solidariedade Social, CRL

Data de Publicação

Outubro 2021

INDICE

I. A iniciativa Inn2Diversity	5
A Abordagem do Consórcio.....	6
II. Currículo de Formação sobre gestão da diversidade e comportamentos disruptivos em sala de aula	7
Desenvolvimento de Conteúdos da Metodologia e Processo de validação.....	7
Público Alvo	8
Palavras-chave	8
Língua do curso	8
Modo de administração do curso	8
Objetivos.....	8
Resultados de Aprendizagem	9
Conteúdos do Curso	9
Tempo de Aprendizagem.....	9
III. Módulos de Formação	11
Módulo I - Gestão de salas de aula e comportamentos de grupo	11
1.1. Perspetiva ecológica sobre gestão de salas de aula	11
1.2. Abordagens e estilos de gestão de salas de aula	12
1.3. Gestão transformadora de salas de aula	14
1.4. Dificuldades Sociais, Emocionais e Comportamentais (SEBD)	19
1.5. A Abordagem Escolar Comunitária (“Whole School Approach”).....	21
1.6. Intervenções Cognitivo-Comportamentais	22
Módulo II - Relacionamentos e Aprendizagem Social Emocional	25
2.1. Estilos de Comunicação.....	25
2.2. Apoio entre Pares.....	27
2.3. Gestão de Conflito	31
2.4. Aptidões de Aprendizagem Sócio-Emocional na sala de aula	36
Módulo III - Liderança, Dinâmica em Sala de Aula Motivação dos Alunos	43
3.1. O Papel de professor enquanto líder	43
3.2. Importância do clima escolar e a sua influência no comportamento	45
3.3. Dinâmica de sala de aula e motivação	48
3.4. Motivação - A Teoria da Autodeterminação (TAD)	51
3.5. Importância do envolvimento dos pais	56
Module IV - Práticas e políticas eficazes no contexto escolar	59

4.1. Capital social escolar	59
4.2. Práticas Democráticas em Salas de Aula	60
4.3. Mentoria	62
4.4. Práticas restaurativas em sala de aula	69
4.5. Práticas europeias eficazes no contexto escolar	76
IV. O Piloto	77
Principais resultados do Piloto	77
Conclusão	87

I. A iniciativa Inn2Diversity

O Consórcio do Projeto Inn2Diversity, composto por **9 organizações** de **6 países europeus**, consciente dos desafios que os professores enfrentam em ambientes diversos em sala de aula, pretende contribuir para a implementação de uma nova metodologia – baseada na mentoria – como uma abordagem ao nível do sistema para capacitar os professores com a gestão da diversidade em sala de aula, para lidar com comportamentos disruptivos, e dotá-los de ferramentas para melhor envolver os alunos e transformar o ensino numa profissão saudável.

Para atingir este objetivo, os parceiros Inn2Diversity contribuirão com os seus conhecimentos e experiência, durante 3 anos (2019-2022), para construir um conjunto de Outputs Intelectuais, nomeadamente:

- IO1 - Relatório sobre programas e medidas de apoio ao desenvolvimento de competências de gestão de comportamentos disruptivos em sala de aula na melhoria profissional contínua dos professores
- IO2 - Currículo de formação sobre diversidade e gestão de comportamentos disruptivos em sala de aula
- IO3 - Perfil de Coordenadores de Mentores e de Mentores
- IO4 - Formações para Coordenadores e Mentores de Mentores
- IO5 - Programa de mentoria para uma inclusão eficaz

O projeto Inn2Diversity centra-se na preparação dos professores para a diversidade e no fortalecimento das relações saudáveis, proporcionando aos professores um novo processo não formal que estimule o seu envolvimento ativo no desenvolvimento de competências ao longo da carreira e diminua a aplicação de medidas/políticas, uma vez que as próprias taxas de suspensão são preditivas de taxas de abandono.

O projeto foi concebido para atingir os seguintes **objetivos**:

1. Desenvolver, transferir e implementar através da cooperação transnacional um currículo de formação inovador sobre a diversidade e a gestão dos comportamentos disruptivos em sala de aula;
2. Identificar o perfil e as competências pessoais adequadas para gerir os alunos com comportamentos disruptivos;
3. Aumentar a motivação dos professores e satisfação dos alunos em termos de trabalho diário destes na escola contribuindo assim para o aumento da qualidade de ensino e introduzindo um ciclo virtuoso entre a realização escolar dos alunos e a satisfação do trabalho dos professores;
4. Conceber um modelo de mentoria para capacitar professores e escolas com os métodos adequados, competências para lidar com as dificuldades diárias no trabalho e para gerir os alunos com comportamentos disruptivos;
5. Avaliar a eficácia de mentoria dos pares como um serviço focado apenas no desenvolvimento profissional para promover relações positivas entre professores e competências disruptivas dos alunos.

A Abordagem do Consórcio

Para fazer face a este desafio relativamente às melhorias da necessidade de uma metodologia, ferramentas e modelos atualizados para o ensino num ambiente de sala de aula diversificado, o Consórcio de 9 organizações de 6 países (Reino Unido, Bulgária, Finlândia, Itália, Portugal, Roménia) uniu esforços para a implementação do projeto Inn2Diversity. Todos os parceiros trabalharam em conjunto para:

- aumentar a sensibilização das escolas para a necessidade de colocar esforços no investimento na qualificação dos seus professores;
- adaptar a profissão docente a um ambiente educativo em constante mudança;
- manter os professores mais motivados e satisfeitos devido ao investimento nas suas necessidades;
- conceber uma ferramenta nova e personalizada que permita aos professores autoavaliarem-se;
- gerar consciência sobre as necessidades de autodesenvolvimento, flexibilidade e adaptação a novas realidades;
- conceber um processo de mentoria que possa ser ajustado individualmente a mentores e mentorandos;
- envolver os alunos no ambiente de sala de aula no sentido de serem valorizados pela sua diversidade.

II. Currículo de Formação sobre gestão da diversidade e comportamentos disruptivos em sala de aula

O Currículo de Formação em gestão da diversidade e comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula constitui um output intelectual estratégico para fornecer um apoio consistente às prioridades, objetivos, resultados e replicação deste projeto. O objetivo é contribuir para pensar as formas de prevenir e combater, de um modo mais eficaz, a exclusão social, criando escolas mais sensibilizadas para a necessidade do investimento no desenvolvimento profissional; apresentando a mentoria como estratégia com resultados positivos em matéria de gestão da diversidade e de problemas de comportamento em sala de aula, que prevê uma atuação colaborativa.

Assim, o foco reside na criação de escolas mais sensibilizadas para a necessidade de gerir a diversidade e o contacto com o outro de uma forma mais colaborativa, com metodologias acessíveis que permitam gerir a diversidade na sala de aula, o comportamento disruptivo dos alunos e reconhecer o valor no investimento na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a criação de uma rede de escolas inclusivas.

Desenvolvimento de Conteúdos da Metodologia e Processo de validação

Foi desenvolvido um guia com indicações para a preparação, implementação e avaliação do piloto. As tarefas e os *templates* foram disponibilizados a cada parceiro antes, durante e após as atividades do piloto.

O currículo de formação é o resultado de um conjunto de atividades conduzidas por todos os países parceiros:

Atividade 1: Sugestão da estrutura do programa de formação (currículo), sustentado a partir dos resultados do output intelectual 1

Atividade 2: Feedback dos parceiros em relação à estrutura sugerida

Atividade 3: Ajustes ao programa de formação (currículo) com base no feedback dos parceiros e finalização do programa

Atividade 4: Desenvolvimento dos conteúdos dos módulos (em inglês)

Atividade 5: Revisão e ajustes finais de cada módulo (em inglês) para aprovação da parceria e tradução de todos os materiais para a língua de cada parceiro

Atividade 6: Piloto

Atividade 7: Avaliação. Os participantes deram feedback sobre os conteúdos e materiais desenvolvidos.

Público Alvo

Educadores | Professores | Políticos e Legisladores na área da Educação | Diretores de Escolas

Palavras-chave

Sensibilização da Comunidade; Sala de Aula; Diversidade; Ambiente de aprendizagem; Mentoria

Língua do curso

Língua de cada país parceiro (Reino Unido, Portugal, Itália, Roménia, Finlândia, Bulgária)

Modo de administração do curso

O curso foi pensado para ser administrado em formato de b-learning, em que o formando pode consultar sessões online previamente ao início das sessões de formação. As sessões online têm com objetivo disponibilizar os conteúdos teóricos inerentes ao programa de formação. As sessões presenciais são direcionadas para a aquisição do conhecimento teórico e para o desenvolvimento de competências dos formandos no que respeita à utilização de métodos ativos de aprendizagem.

No entanto, a formação foi adaptada a cada país e às necessidades do grupo de formação, tendo os formadores ajustado a modalidade e a duração das sessões presenciais ou online, assim como os materiais de aprendizagem, de acordo com a realidade dos formandos e de cada país (em termos de situação pandémica).

Objetivos

Os objetivos desta formação são:

- Empoderar os profissionais para que sejam capazes de lidar com a diversidade em sala de aula
- Compreender as melhores estratégias para lidar com crianças com dificuldades emocionais, sociais e comportamentais
- Reconhecer correntes teóricas relevantes e a sua aplicabilidade ao contexto de sala de aula
- Compreender a importância de uma comunidade efetiva e o estabelecimento de relacionamentos positivos
- Identificar estratégias de aprendizagem sócio emocionais
- Reconhecer a importância de liderança em contexto de sala de aula
- Compreender como diminuir a aplicação de medidas e políticas como a suspensão
- Compreender o comportamento de grupo e a influência social
- Identificar políticas escolares eficazes

Resultados de Aprendizagem

No final da formação, os formandos devem ser capazes de:

- Compreender as estratégias de gestão de sala de aula
- Disponibilizar soluções para melhorar o ambiente de sala de aula
- Compreender a importância da liderança nos contextos de aprendizagem

Conteúdos do Curso

Módulo	Conteúdos
1. Gestão da Sala de Aula e Comportamento Disruptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias de gestão da sala de aula • Elementos principais do comportamento de grupo e influência social • Estratégias de <i>coping</i> para lidar com crianças com dificuldades emocionais, sociais e comportamentais • Intervenções Cognitivo-Comportamentais
2. Relacionamentos e Aprendizagem sócio emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Assertiva • Promoção de relacionamentos positivos • Modelos de apoio entre pares e a sua influência • Gestão do conflito • Desenvolvimento de competências de Aprendizagem Socio emocional na sala de aula
3. Gestão de grupos, liderança e motivação dos Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Liderança transformacional e o papel do professor como líder • Competências e estratégias associadas à liderança em sala de aula • A importância do clima escolar a sua influência no comportamento • Dinâmica e motivação em sala de aula • Envolvimento Parental
4. Práticas e Políticas Eficazes em Contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Capital Social e efeitos e benefícios do capital social • Mentoria: palavras-chave, modelos e processos • Práticas Restaurativas em sala de aula • Práticas Europeias efetivas em contexto escolar

Tempo de Aprendizagem

O tempo mínimo estabelecido de aprendizagem foi de **12 horas**, incluindo as atividades em formato online e presencial, como descrito na tabela abaixo:

Módulos	Duração		
	Presencial	Online	Total
1. Gestão da Sala de Aula	2 h	1h	3h
2. Relacionamentos e Aprendizagem sócio emocional	2 h	1h	3h
3. Gestão de grupos, liderança e motivação dos Estudantes	2 h	1h	3h
4. Práticas e Políticas Eficazes em Contexto escolar	2h	1h	3h
Total	8h	4h	12h

III. Módulos de Formação

Módulo I - Gestão de salas de aula e comportamentos de grupo

1.1. Perspetiva ecológica sobre gestão de salas de aula

Bronfenbrenner, autor da teoria ecológica do desenvolvimento em 1979, aborda o papel que o meio social desempenha no desenvolvimento de cada pessoa. O autor (2005) descreveu a estrutura da ecologia humana como inserida dentro de um conjunto de "uma série de estruturas alinhadas e interligadas" (p. 45). Estas estruturas incluem cinco sistemas sociais:

- Microsistema – o mais próximo da criança, inclui as estruturas com as quais a criança tem contacto direto; engloba as relações e interações que uma criança tem com o seu ambiente imediato; inclui ambientes familiares, escolares, de bairro ou de acolhimento de crianças.
- Mesosistema - proporciona a ligação entre as estruturas, os elementos do primeiro nível: o microsistema da criança; a ligação entre o professor da criança e os pais, entre a igreja e o bairro, entre a criança e os colegas de turma/pares, etc. A forma como estes elementos se relacionam terá um impacto direto sobre a criança.
- Exossistema - remete para um conjunto de elementos que influenciam o desenvolvimento da criança, ainda que de forma indireta; horários de trabalho dos pais, recursos familiares, relações de vizinhança, os amigos de família..A criança não se relaciona diretamente com estes elementos; mas a forma como eles se relacionam entre si tem impacto no seu desenvolvimento.
- Macrossistema - consiste nos valores culturais, costumes e leis que regem o ambiente em que a pessoa está inserida. Por exemplo, num meio em que se acredita que os pais devem ser os únicos responsáveis pela educação dos filhos, é menos provável que o contexto disponibilize recursos para ajudar os pais nesta tarefa. A influência destes elementos também não acontece de forma direta, mas interferem no desenvolvimento das crianças e afetam a vida das pessoas.
- Cronossistema - este sistema refere-se ao papel das mudanças e das continuidades no percurso de vida de cada pessoa. A forma como uma criança compreende, por exemplo, a morte de um pai, varia em função da sua idade, da sua maturidade e terá certamente impacto no seu desenvolvimento.

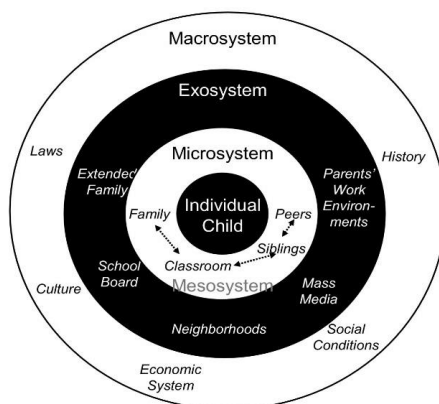


Figura 1 - Modelo ecológico aplicado ao contexto de sala de aula (Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Bronfenbrenners-Ecological-Approach-1979_fig2_283898647)

Bronfenbrenner afirma que embora uma criança possa não estar diretamente envolvida em todos estes níveis, acaba por ser sentir os impactos positivos ou negativos da interação entre eles.

Exemplo: a responsabilidade pela educação cabe aos professores ou é partilhada com os pais; os professores em contexto de sala de aula são influenciados pela escola e pela comunidade envolvente que, por sua vez, são também elas influenciadas pelo contexto político e social em que se inserem.

A perspetiva ecológica vê as crianças como atores com um papel ativo no seu desenvolvimento. As crianças adaptam-se e influenciam as interações que se desenrolam à sua volta. De acordo com a perspetiva ecológica, a sala de aula é um ambiente em que os alunos e professor estão reunidos para desenvolverem um conjunto de atividades com objetivos e resultados educativos para os primeiros. Deste ponto de vista, há várias características ou dimensões do contexto de sala de aula que vigoram de forma transversal e anterior a cada novo grupo de alunos/professor:

- Multidimensionalidade – na sala de aula ocorre uma grande quantidade de eventos e tarefas; é um lugar repleto de pessoas com preferências e competências diferentes com uma oferta limitada de recursos para alcançar um conjunto de objetivos sociais e pessoais.
- Simultaneidade - muitas coisas acontecem ao mesmo tempo na sala de aula; enquanto o professor ajuda um aluno individualmente, tem também que monitorizar os restantes elementos da turma, identificar outros pedidos de ajuda, gerir as interrupções e manter-se atento ao tempo.
- Imediatismo – na sala de aula, os eventos sucedem-se a um ritmo acelerado, portanto os professores têm pouco tempo para refletir antes de agir.
- Imprevisibilidade - os acontecimentos na sala de aula podem tornar-se, por vezes, inesperados; uma vez que são experienciados em conjunto, é difícil prever como uma atividade irá decorrer num determinado dia com um determinado grupo de alunos.
- Publicidade – a sala de aula é um lugar público e os acontecimentos são frequentemente testemunhados pela grande maioria dos estudantes; cada criança pode observar a forma como os outros se comportam e como são tratados.
- História – as turmas juntam-se 5 dias por semana durante vários meses e assim vivenciam um conjunto de experiências comuns, de rotinas e de normas que sustentam a realização de atividades.

Todos estes fatores interagem entre si criando exigências e pressões sobre os participantes à medida que vão executando atividades nestes ambientes. Estas exigências e pressões são colocadas especialmente aos professores que têm a responsabilidade – enquanto adultos e profissionais – de planear e monitorizar o que acontece em contexto de sala de aula. Do ponto de vista ecológico, estas pressões e exigências são a base da tarefa de gestão da sala de aula, nomeadamente no que concerne à definição, acompanhamento e dinamização de um conjunto de atividades educativas dentro de um período de tempo limitado.

1.2. Abordagens e estilos de gestão de salas de aula

O processo de gestão da sala de aula pode ser definido como o conjunto de "ações e estratégias que os professores utilizam para resolver o problema da manutenção da ordem nas salas de aula" (Doyle, 1986, p. 397). Professores eficazes utilizam regras, procedimentos e rotinas para garantir que os alunos estão ativamente envolvidos na aprendizagem e utilizam mecanismos de gestão, não para controlar o comportamento dos alunos, mas para o influenciar e orientar de forma construtiva para a concretização dos seus objetivos (McLeod, Fisher, & Hoover, 2003).

Os estilos de gestão da sala de aula têm um impacto direto na eficácia de um professor, bem como no sentido de realização e satisfação neste papel. Baumrind (1971) **identificou 4 estilos distintos de gestão de**

sala de aula relacionados com a quantidade de controlo que o professor demonstra e o nível de envolvimento dos alunos:

- **Autoritário:** elevados níveis de controlo sobre a turma, mas um baixo nível de envolvimento com os alunos. Este professor aplica rigorosamente as regras, atribui lugares e fornece muitas instruções; evita ligações de proximidade com os alunos; muitas vezes sabe pouco sobre a vida dos seus alunos e dá pouco valor à relação entre casa e escola. Este professor gosta de ter tudo planeado e não tolera comportamentos problemáticos na sala de aula; espera que os alunos permaneçam calados e desencoraja discussões ativas. Este estilo preconiza um cumprimento rápido e inquestionável das exigências e pune severamente comportamentos desadequados.
- **Permissivo:** baixos níveis de controlo e de envolvimento; o professor não prepara planos de aula; os alunos assumem o controlo da aula e o professor faz pouco ou nada para alterar esta situação. O professor sabe pouco sobre os alunos; interage pouco com eles e revela pouco interesse nas suas necessidades.
- **Indulgente:** elevado nível de envolvimento com os alunos, mas um baixo nível de controlo. Este professor preocupa-se com os alunos mas perde autoridade ao tornar-se amigo deles; está preparado para as aulas mas não é capaz de direccionar os alunos o suficiente para a aprendizagem de conteúdos, permite que os alunos se expressem livremente e estes normalmente fazem o que querem, sendo incentivados a tomar as suas próprias decisões. Raramente há punições.
- **Autoritativo:** níveis elevados de controlo e de envolvimento dos alunos; o professor é firme mas justo; recorre a reforços positivos sempre que se justifique, encoraja as discussões na aula. O professor autoritativo é preocupado com o sucesso dos alunos e o que se passa na vida deles para além da escola. As regras são consistentes e regularmente aplicadas, compreende os desafios que os alunos enfrentam; encoraja a autonomia e independência dos alunos.

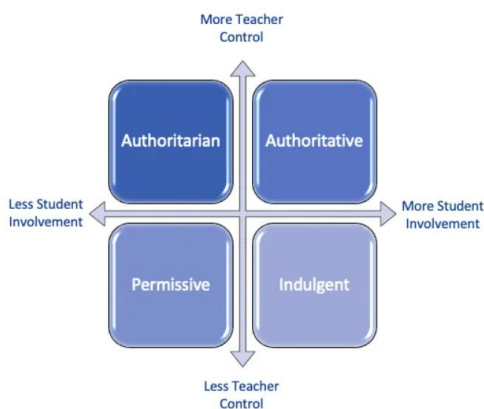


Figura 2 - Estilos de gestão da sala de aula (Fonte: <https://classroomchampion.com/classroom-management-styles/>)

Como é que o estilo de gestão da sala de aula tem impacto nos resultados dos alunos?

- Um professor é avaliado em função do sucesso dos alunos (desempenho em testes padronizados);
- Há uma ligação entre os estilos de gestão da sala de aula e o bem-estar sócio emocional dos alunos;
- O estilo de gestão da sala de aula tem impacto no sucesso dos alunos em domínios académicos;
- Os alunos frequentam, participam e melhoram o seu desempenho quando sentem que são ouvidos e valorizados pelo professor.

As escolhas no modelo de gestão da sala de aula podem ter um conjunto de efeitos: Promover o sentido de comunidade ou a fragmentação

- Conduzir à clareza ou confusão
- Criar uma psicologia de sucesso ou de fracasso

- Ser uma influência libertadora ou perpetuar uma estrutura injusta de classes sociais
- Promover um clima de motivação e alegria ou um clima de desinteresse e de trabalho penoso.

Os investigadores referem que as ações e atitudes de gestão da sala de aula podem ser a diferença entre professores satisfeitos e com a percepção de que estão a ser bem-sucedidos e professores em *burnout* e com um forte sentimento de infelicidade. A forma como os professores abordam a questão da gestão da sala de aula determina significativamente o grau de sucesso e satisfação com o seu próprio método de ensino (Fallona & Richardson, 2006).

1.3. Gestão transformadora de salas de aula

A *Transformative classroom management* (TCM) (gestão transformadora de salas de aula) é uma abordagem que pressupõe que as práticas de gestão de salas de aula têm um poderoso efeito a longo prazo no desenvolvimento dos alunos e na capacidade dos professores de serem bem-sucedidos. Esta abordagem pressupõe que é possível ser bem-sucedido em qualquer sala de aula; e que algumas práticas pedagógicas conduzem a um melhor funcionamento da sala de aula, enquanto outras permitem maiores perturbações. Portanto, ao ser devidamente pensada, qualquer sala de aula pode ser um lugar transformador. De acordo com o modelo de gestão da TCM, o surgimento de um problema não implica uma reação, mas antes uma abordagem compreensiva das suas causas de modo a poderem ser modificadas (Shindler, 2010).

A Matriz da Gestão

Shindler (2010) propõe quatro estilos de gestão de sala de aula e de ensino, no geral:

- Estilo 4 ou dominador
- Estilo 3 ou capacitador
- Estilo 2 ou condutor
- Estilo 1 ou facilitador

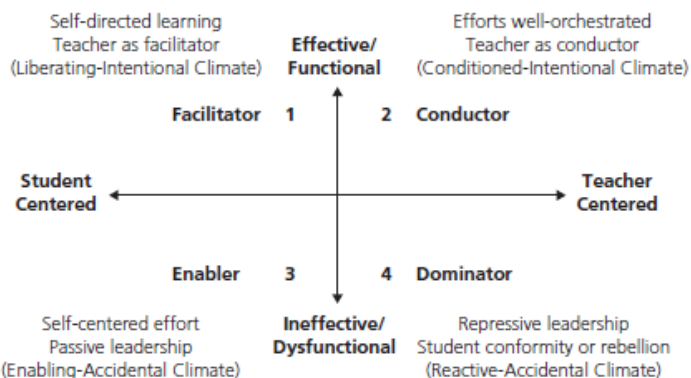


Figura 3 - Matriz de Gestão (Adaptado de Shindler, 2010)

Segundo o autor, embora existam vantagens e desvantagens em cada estilo, é no 1 e no 2 que se obtêm níveis mais elevados de sucesso, quer para professores, quer para alunos. Estes estilos conduzem ainda a uma sala de aula saudável, com um conjunto de regras, responsabilidades e expectativas partilhadas.

1. Abordagem de Gestão do Estilo Facilitador:

O Estilo 1 promove um estado natural de aprendizagem, utilizando estratégias de gestão que capacitam os alunos e criam um ambiente de satisfação de necessidades. O objetivo final desta abordagem é criar uma turma que seja autónoma e que se gere a si própria. Os objetivos de gestão destes professores são definidos por uma promoção intencional da motivação intrínseca dos alunos e do sentido de responsabilidade pessoal. Coloca ênfase no processo de aprendizagem sobre produtos finais e no crescimento pessoal, em vez da obtenção de recompensas ou do sucesso dos alunos em comparação relativa com outros alunos. Esta orientação valoriza a capacitação dos estudantes a longo prazo por comparação a outros métodos

que parecem funcionar a curto prazo. O objetivo não é apenas reter o estudante na execução de tarefas, mas também contribuir para uma orientação positiva no processo de aprendizagem.

As abordagens pedagógicas são tipicamente construtivistas, colaborativas, e baseadas em problemas (Shindler, 2010).

	Student Centered	Teacher Centered
Effective/Intentional	<p>1-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitator • Goal: self-directed students • Motivation: internal, build sense of self-efficacy • Clear boundaries • Build students' collective responsibility • Answers "Why are we doing this?" • Long-term goals (may be more challenging at first, but eventually becomes self-directed) • Our class 	<p>2-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conductor • Goal: on-task behavior • Motivation: external, positive reinforcement • Clear consequences • Build students' collective efficiency • Answers "What is expected?" • Short-term goals (the management should be in good shape by the second week) • My class
Ineffective/Accidental	<p>3-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enabler • Goal: keep students happy • Motivation: student interests • Unclear boundaries • Students increasingly self-centered • Chaotic energy • Goals are vague (management problems happen early and are still happening at end of the term) • The students 	<p>4-Style Approach</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominator • Goal: let students know who is boss • Motivation: avoid punishment • Arbitrary punishments • Students increasingly immune to coercion • Negative energy • Goals is to break students' will (students respond out of fear, but slowly increase hostility and rebellion) • Those students

Figura 4 - Diferentes abordagens na sala de aula (Adaptado de Shindler, 2010)

Características da sala de aula do Estilo 1 (Shindler, 2010):

- ✓ *Professor como facilitador e líder. O professor não é o chefe, a polícia, ou o assistente, mas sim um líder. O papel do professor é criar as condições para que os alunos alcancem melhores resultados; não é permissivo nem dominador; é intencional nos esforços para promover uma visão partilhada entre os membros da turma, facilitando e gerindo eficazmente essa visão.*
- ✓
- ✓ *Auto-responsabilidade. Os alunos agem de forma responsável porque reconhecem que isso lhes traz benefícios – quer para si próprios, quer para a turma. Contrariamente a uma turma centrada no professor (a responsabilidade é definida através da responsabilidade de seguir instruções), a turma centrada no aluno, a responsabilidade é definida com base em escolhas que são boas para o grupo, que vão de encontro aos objetivos do grupo.*

- ✓ Expectativas implícitas claras. As expectativas são partilhadas e compreendidas a um nível profundo. Conhecer as expectativas não é apenas lembrá-las; trata-se de compreender porque são valiosas e que quando partilhadas por todos, levam a melhores resultados.
- ✓ Orientações centradas no aluno. Currículo e orientações que envolvem e capacitam os alunos contribuem para alcançar os objetivos da sala de aula mais eficazmente quando comparando com métodos mais centrados no professor. Dar aos alunos a propriedade da sua aprendizagem e da gestão da turma produz os resultados mais transformadores.
- ✓ Auto-direcionados. O objetivo é que os alunos aprendam a auto-governar-se e a demonstrar autodisciplina. Os alunos aprendem que a única verdadeira disciplina é a autodisciplina.
- ✓ Formas intrínsecas de motivação. Surgem por oposição às extrínsecas. Tal como os estudantes experimentam a satisfação de necessidades que advém da realização de um trabalho significativo, reconhecem que ser responsável, pensar nas necessidades dos outros, e ser-lhes dado poder sobre as decisões que os afetam é também uma forma de satisfazer necessidades.
- ✓ O grupo funciona coletivamente. Ao contrário dos alunos que respondem à vontade do professor, o grupo considera o bem do coletivo ao fazer escolhas. A turma funciona como uma equipa, em que todos os membros reconhecem que só podem alcançar o seu potencial trabalhando em cooperação com os outros membros.
- ✓ Promoção intencional da psicologia do sucesso. O professor está consciente do modo como as suas ações estão a contribuir para a psicologia do sucesso dos alunos. Os três subfactores de localização interna de controlo, aceitação e pertença, e uma orientação orientada para o crescimento, fornecem uma lente para orientar a tomada de decisões.
- ✓ Contrato social. A base da governação desta sala de aula é um sistema bem definido de laços sociais, expectativas, e regras.

Como criar uma Comunidade de Sala de Aula?

- ✓ Filiação e identidade partilhada. Os membros da comunidade partilham uma identidade única que cria um sentimento de pertença e de filiação. Cada comunidade tem qualidades distintas que os membros adotam como suas.
- ✓ Propósito e objetivos comuns. A comunidade está a trabalhar para realizar algo coletivamente a um determinado nível. Tem um propósito e uma razão de ser que funciona em benefício dos seus membros.
- ✓ Ligações comunitárias, para além dos laços sociais. As comunidades, como qualquer outro organismo em funcionamento, necessitam de laços sociais. O que faz delas uma comunidade, porém, são os seus laços comunitários. Considerando os laços sociais, abordam questões como "Qual é a minha responsabilidade para com o grupo"? "O que posso esperar dos outros?". "O que posso fazer para melhorar a comunidade?". Quando tenho necessidades, com quem posso contar?"
- ✓ Tradições, rituais, e história. Ao longo do tempo, a comunidade desenvolve uma história partilhada. Para registar esta história, a comunidade observa as tradições e recorda coletivamente o seu passado. Rituais e costumes atuam para unir uma comunidade, criando um conjunto de valores e um modo de vida partilhados.

Gerir eficazmente uma sala de aula cooperativa

A aprendizagem cooperativa é a utilização instrutiva de pequenos grupos para os estudantes trabalharem em conjunto de modo a maximizar a sua própria aprendizagem e aprendizagem dos outros. Este modelo contrasta com os métodos tradicionais de ensino baseados na competitividade (os estudantes trabalham uns contra os outros para atingir um objetivo académico) e a aprendizagem individualista (os estudantes trabalham sozinhos para atingir objetivos de aprendizagem) (Johnson & Johnson, 2017). Os ambientes CL

podem promover o envolvimento e a motivação dos estudantes para a escola e a aprendizagem, bem como facilitar a integração e prevenir a discriminação, funcionando como um local em que os estudantes são capazes de se conectarem uns com os outros e de aprenderem com as aptidões e competências uns dos outros (Hijzen et al, 2006).

Benefícios:

- ✓ efeito positivo na aprendizagem dos estudantes quando comparado com condições individuais ou competitivas (Slavin, Hurley & Chamberlain 2003).
- ✓ tem o potencial de satisfazer mais as necessidades do estilo de aprendizagem quando comparado com modelos que privilegiam instruções diretas e individualizadas (Shindler, 2004).
- ✓ as competências interpessoais e de colaboração que podem ser aprendidas numa atividade de aprendizagem cooperativa treinam competências essenciais para o sucesso pessoal e profissional.
- ✓ tem o potencial de produzir um nível de envolvimento que outras formas de aprendizagem não conseguem (Slavin et al., 2003).
- ✓ pode ser uma ferramenta poderosa para vários objetivos transformadores, incluindo a construção de laços comunitários, a aprendizagem de capacidades de resolução de conflitos, a aprendizagem de considerar as necessidades dos outros e a aprendizagem de ser um membro eficaz da equipa (Watson & Battistich, 2006)
- ✓ A investigação na área da neurociência indica que os estudantes estão mais envolvidos durante a aprendizagem cooperativa. Os **scans dos estudantes revelam que os cérebros dos estudantes estão muito mais ativos e empenhados ao explicar ideias a um parceiro** do que quando estão apenas a ouvir ou simplesmente a responder a perguntas de professores (Rilling et al, 2002)

O AC deve ter os seguintes 5 elementos presentes:

1. Interdependência positiva. Os membros da equipa são obrigados a confiar uns nos outros para alcançar o objetivo.
2. Responsabilidade individual. Os estudantes do mesmo grupo são responsáveis por tarefas específicas e desempenham o seu papel na realização do objetivo.
3. Interação. Embora parte do trabalho de grupo possa ser feito individualmente, algumas atividades ou tarefas devem ser feitas de forma interativa. Isto significa que os membros do grupo devem dar feedback uns aos outros. Além disso, devem tirar conclusões em conjunto e, mais importante ainda, ensinar e encorajar todos os membros.
4. Utilização adequada das capacidades de colaboração. Os estudantes são encorajados a desenvolver e praticar algumas aptidões como a criação de confiança, liderança, tomada de decisões, comunicação e gestão de conflitos.
5. Processos de grupo. Os membros da equipa estabelecem objetivos de grupo, fazem uma avaliação do que estão a fazer, bem como uma equipa numa base regular e planeiam os próximos passos, que terão de fazer no futuro (Johnson & Johnson, 2017).

Por que é que a aprendizagem cooperativa é importante na sala de aula?

As salas de aula representam um contexto desafiante para os alunos com problemas de comportamento. A aprendizagem cooperativa convida os estudantes a estabelecerem laços mais estreitos com outros estudantes e colegas. Promove competências em termos de tolerância ou resolução de diferenças, fazendo-os compreender e concordar que todos têm uma voz num grupo. Nesta abordagem, os estudantes tendem a mostrar (Jonhson & Jonhson 2017):

- ✓ Maior realização académica

- ✓ Compreensão mais profunda dos materiais de aprendizagem
- ✓ Aumento do desempenho em termos de tempo nas tarefas que precisa de fazer
- ✓ Comportamento menos perturbador
- ✓ Níveis mais baixos de ansiedade e stress
- ✓ Aumento da motivação intrínseca para aprender
- ✓ Maior capacidade de ver situações a partir da perspetiva dos outros
- ✓ Relações mais positivas e de apoio com os pares
- ✓ Maior auto-estima

Comportamento na sala de aula e dinâmica de "pequenos grupos

Billson (1986) compara a sala de aula a um pequeno grupo. O autor aplica os princípios da dinâmica de pequenos grupos, à medida que são estudados e compreendidos em sociologia, ao que acontece na sala de aula: "Uma maior consciência dos processos de pequenos grupos pode aumentar a eficácia do ensino do corpo docente universitário através da melhoria da sua capacidade de elevar os níveis de participação dos estudantes, aumentar a motivação individual e de grupo, estimular o entusiasmo e facilitar a comunicação na sala de aula". (p. 143).

Que princípios de dinâmica de pequenos grupos podem ajudar-nos a compreender melhor o que está a acontecer nas nossas salas de aula?

1. Cada participante de um grupo é responsável pelo resultado da interação em grupo. A maior responsabilidade pertence ao professor, mas o professor afirma que os alunos também partilham uma responsabilidade significativa. Recomenda discutir a responsabilidade com os alunos e explorar a possibilidade de deixar os alunos planearem determinados segmentos do curso ou talvez oferecerem contributos sobre o peso das várias tarefas do curso.
2. Quando as pessoas se sentem psicologicamente seguras num grupo, os seus níveis de participação aumentam. Esta não é uma ideia particularmente nova ou inovadora, mas é algo que os professores muitas vezes consideram como garantido. Os alunos podem sentir-se mais seguros quando são conhecidos pelos nomes, quando as suas primeiras tentativas de contribuir obtêm feedback positivo, e quando o professor evita o sarcasmo e o ridículo.
3. O líder de qualquer grupo serve de modelo para esse grupo. A forma como os professores desempenham o seu papel, incluindo a forma como apresentam as expectativas dos alunos, cumprem as responsabilidades, e lidam com os privilégios implícitos no papel de professor, tem um efeito profundo na forma como os alunos reconhecem o seu papel.
4. Um grupo estabelecerá as suas próprias normas de comportamento e esperará a sua conformidade com elas. Estas normas podem estender-se ao professor. As mesmas políticas e procedimentos podem ser utilizadas e, no entanto, as turmas respondem-lhes de forma diferente. Em algumas turmas, os alunos discutem longamente sobre as respostas aos exames. Noutras turmas, querem que os prazos sejam alargados. Os professores precisam de estar conscientes destas normas e, se trabalharem contra os seus objetivos, devem ser discutidas abertamente com os alunos.

A noção de que as relações entre pares são importantes para o desenvolvimento das crianças sempre foi central na psicologia do desenvolvimento e para se compreender que em sala de aula estas relações dentro do grupo podem ter efeitos positivos e negativos. No entanto, é importante compreender que as relações entre pares podem ser utilizadas em favor do bem-estar na sala de aula e que são essenciais para (Wentzel, 2005):

- o desenvolvimento social;
- aprender a conviver com os outros;

- encontrar o equilíbrio entre as necessidades individuais e as necessidades de uma estrutura social mais ampla;
- aprender a receber ajuda e apoio;
- alinhar-se com a cultura de pares predominante por ter, por exemplo, passado um ano em que as coisas se tornaram mais difíceis;
- o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental;
- o desenvolvimento da identidade e para a experimentação de possíveis “eus” durante a adolescência.

1.4. Dificuldades Sociais, Emocionais e Comportamentais (SEBD)

SEBD (no termo original: “social, emotional and behavioural difficulties”) é um termo guarda-chuva que é usado para descrever uma série de dificuldades sociais, emocionais e comportamentais experimentadas por muitas crianças e jovens na sociedade atual. Existem várias definições para SEBD, no entanto, não existe uma definição absoluta (Howarth & Fisher, 2005). Isto realça as complexidades da SEBD para o próprio indivíduo, para a sua família e para os profissionais. Apesar da falta de uma definição clara, a SEBD é classificada tanto como uma necessidade educacional especial, como uma deficiência. Uma das questões mais importantes no domínio da SEBD é a ambiguidade na compreensão e identificação de indivíduos que podem ter dificuldades sociais, emocionais e comportamentais com aqueles que têm problemas disciplinares menos graves (Evan, Harden & Thomas, 2004).

Em The Special Educational Needs (SEN) Code of Practice (2001), a definição foi alterada para incorporar dificuldades sociais e assim alargada a dificuldades sociais, emocionais e comportamentais (SEBD); o código define aqueles com dificuldades sociais, emocionais e comportamentais (SEBD) como:

Crianças e jovens que demonstram características de dificuldades emocionais e comportamentais, que são retraídos ou isolados, disruptivos e perturbadores, hiperativos e pouco concentrados; aqueles com capacidades sociais imaturas; e aqueles que apresentam comportamentos desafiantes decorrentes de outras necessidades especiais complexas (p.87).

Esta descrição retrata uma série de características associadas a esta perturbação e reconhece que tais comportamentos podem evoluir a partir de outras necessidades educativas especiais. Isto apresenta um espectro mais amplo de comportamentos relacionados com dificuldades emocionais e sociais e permanece aberto à interpretação pessoal daqueles que interagem com tais crianças.

Os comportamentos desafiantes nas salas de aula exigem um tempo e um esforço suplementares dos educadores, o que diminui o tempo disponível para promover comportamentos adequados. O comportamento dos alunos pode ser considerado desviante quando apresentam um amplo conjunto de certos comportamentos (por exemplo, agressão física ou verbal, perturbações), ou então quando manifestam poucos comportamentos como interações sociais (Chandler, Dahlquist & Repp, 1999).

As perturbações comportamentais estão agrupadas em dois grupos (Gresham & Kern, 2004):

- Comportamento externalizado - direcionado para o ambiente social, pode ser caracterizado como um modo de resposta externa (por exemplo: agressão, perturbação, oposição/defesa, e impulsividade/hiperatividade).
- Comportamento internalizado - direcionado para o indivíduo, representa um padrão de comportamento demasiado controlado e orientado para o interior (por exemplo: retração social, depressão/distímia, ansiedade, problemas de somatização, comportamentos obsessivo-compulsivos e mutismo seletivo).

Os problemas de comportamento externalizados são caracterizados como "perturbadores" para outros no ambiente social e os comportamentos internalizados como "perturbadores" para o indivíduo. As características comportamentais das crianças com EBD tornam-nas frequentemente rejeitadas em grupos sociais, impopulares entre pares, e indesejáveis em salas de aula onde os seus comportamentos podem ser perturbadores, desrespeitosos, desagradáveis e difíceis de gerir pelos professores. Aproximadamente 1% da população em idade escolar foi identificada como sendo constituída por estudantes com EBD e com necessidades de apoio especial. Mas os profissionais estimam que a prevalência real seja de 3% a 6% da população em idade escolar, provavelmente com perturbações emocionais ou comportamentais que requerem intervenção (Landrum, 2011).

O modelo A B C:

O método ABC foi descrito pela primeira vez por Bijou, Peterson e Ault (1968). No entanto, o registo do comportamento através de gráficos ABC é agora uma prática comum entre muitas profissões que abordam o comportamento desafiador. A gravação ABC é uma forma de recolher informação para ajudar a determinar a função do comportamento de uma criança. Faz isto decompondo as suas observações em três elementos:

- Antecedentes (A): o que aconteceu diretamente antes do comportamento ter ocorrido.
 - Por exemplo, ser solicitado a parar ou iniciar tarefas ou atividades específicas; transição de tarefas; uma tarefa/atividade particularmente fácil ou difícil; trabalho independente; trabalho de grupo; ser aconselhado a 'não'; ruídos altos ou iluminação brilhante; um comentário ou ação de outra criança; ausência de atenção (por exemplo, o professor está desviado para outro aluno ou colegas a trabalhar silenciosamente e sem olhar para a criança); estar em 'free-play' (sem instruções ou orientação).
 - importante considerar os antecedentes que não são imediatos e incluem o ambiente mais amplo. Estes gatilhos "lentos" são anotados no início de uma sessão de gravação, e podem incluir: Hora do dia (influenciando os níveis de fome e de energia/cansaço); medicação; rutura de rotina; eventos familiares, tais como novos irmãos ou luto; presença de pessoas/filhos específicos.
- Comportamento (B): a(s) ação(ões) específica(s) ou comportamento de interesse.
 - Por exemplo, atirar um livro ao chão; ignorar o pedido e continuar a brincar com um brinquedo; bater com a caneta na secretária e fazer muito barulho; falar sem pôr a mão no ar; levantar-se da cadeira.
 - O comportamento é geralmente considerado como tendo uma de quatro funções (frequentemente referido usando a sigla SEAT):
 - **S**ensorial - é uma sensação boa.
 - **F**uga - do ambiente ou da situação.
 - **A**tenção - de outros (adultos ou pares).
 - **T**angível - acesso a uma coisa específica, tal como um brinquedo ou alimento.
- Consequências (C): o que aconteceu diretamente após a ocorrência do comportamento.
 - Repetição do pedido pelo professor ou outro adulto, Ser-lhe dada uma escolha, Comportamento ignorado (nenhuma ação), Item ou brinquedo retirado/recebido, saída ou expulsão da aula, reprimido pelo professor ou outro adulto (atenção negativa), louvor ou tranquilidade de um professor ou outro adulto (atenção positiva).

Quando é útil aplicar o modelo ABC?

- dificuldades com uma criança em particular;

- um certo comportamento de classe que o frustra;
- chegar à raiz de um problema específico na sala de aula;
- rastrear como uma criança se comporta ao longo do dia em diferentes disciplinas ou salas de aula;
- é necessário gerir o comportamento de crianças com necessidades educativas especiais (SEN), dificuldades de aprendizagem ou autismo, onde o comportamento desafiador se apresenta frequentemente como resultado de uma necessidade ou necessidade não satisfeita.

1.5. A Abordagem Escolar Comunitária (“Whole School Approach”)

Uma Abordagem *Whole School* (WSA) como um conceito que varia de acordo com diferentes fontes. Vários organismos internacionais, incluindo a Organização Mundial de Saúde (OMS), UNICEF, UNESCO e outras utilizam termos diferentes para descrever abordagens holísticas e abrangentes em resposta às questões de saúde e bem-estar os estudantes, do pessoal escolar e da comunidade em geral. Para o SDERA (n.d), a abordagem envolve todos os membros da comunidade escolar, estudantes, pessoal, pais e outros membros da comunidade. Não se trata apenas do que acontece no currículo, trata-se de todo o dia escolar, defendendo que a aprendizagem ocorre não só através do currículo formal, mas também através da experiência diária dos alunos na escola e para além dela. Requer que as escolas abordem a saúde e o bem-estar do seu pessoal, dos estudantes, dos pais/educadores e da comunidade em geral, através dos três componentes-chave que trabalham em uníssono para alcançar melhores resultados em termos de saúde e bem-estar:

- Currículo: ensino e aprendizagem, como isto é decidido e a forma como o ensino é ministrado e a aprendizagem encorajada.
- Ambiente: o ambiente físico, o *ethos* e os valores, bem como as políticas e estruturas desenvolvidas para criar um ambiente propício à vida, à aprendizagem e ao trabalho.
- Parcerias e ligações comunitárias: parcerias internas com pais, pessoal e estudantes e parcerias externas com outras escolas, trabalhadores da saúde, organizações governamentais e não governamentais.

Esta abordagem é baseada num modelo eco-holístico, reconhecendo as dimensões física, social, mental, emocional e ambiental da saúde e bem-estar (Parsons, Stears & Thom). Reconhece que a boa saúde de um indivíduo não pode ser alcançada apenas através dos seus próprios esforços, mas que a saúde é também moldada pelo ambiente em que vive, trabalha e vai à escola.



Uma abordagem global da escola reconhece que todos os aspetos da comunidade escolar podem ter impacto na saúde e bem-estar dos alunos, e que a aprendizagem e a saúde estão ligadas. A SHE (Schools for Health in Europe, n.d.) recomenda que se concentre em seis componentes a fim de procurar alcançar uma abordagem de toda a escola:

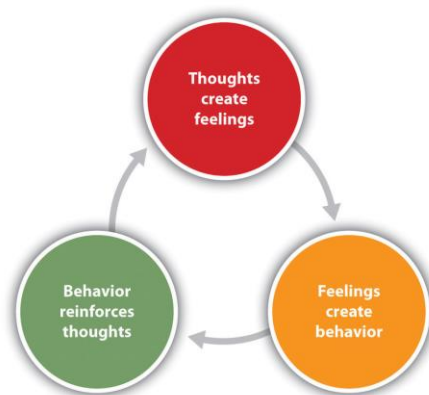
1. Políticas escolares saudáveis são documentos claramente definidos que se destinam a promover a saúde e o bem-estar. Estas políticas podem regular quais os alimentos que podem ser servidos na escola ou descrever a forma de prevenir ou combater o bullying escolar. As políticas fazem parte do plano escolar.

Figura 5 - Abordagem de Whole School (Fonte: <https://www.partnersinprevention.org.au/resources/whole-school-approach/>)

2. O ambiente físico escolar inclui os edifícios, os terrenos e os arredores da escola. Por exemplo, a criação de um ambiente físico saudável pode incluir tornar o recinto escolar mais apelativo para a recreação e a atividade física.
3. O ambiente social escolar relaciona-se com a qualidade das relações entre os membros da comunidade escolar, por exemplo, entre alunos, entre alunos e funcionários da escola. O ambiente social é influenciado pelas relações com os pais e a comunidade em geral.
4. As competências individuais em matéria de saúde e de ação podem ser promovidas através do currículo, tal como através da educação para a saúde na escola e através de atividades que desenvolvam conhecimentos e competências que permitam aos alunos construir competências e tomar medidas relacionadas com a saúde, o bem-estar e o desempenho escolar.
5. Ligações à comunidade e ligações à escola e a grupos/indivíduos-chave na comunidade envolvente. A consulta e colaboração com os intervenientes da comunidade apoiará os esforços de promoção da saúde na escola e apoiará a comunidade escolar nas suas ações de promoção da saúde.
6. Os serviços de saúde são os serviços de saúde escolares locais e regionais ou os serviços ligados à escola que são responsáveis pelos cuidados de saúde e promoção da saúde dos alunos através da prestação direta de serviços aos alunos. Isto inclui os estudantes com necessidades especiais. Os trabalhadores dos serviços de saúde podem trabalhar com professores em questões específicas, como por exemplo: higiene e educação sexual.

1.6. Intervenções Cognitivo-Comportamentais

A intervenção cognitiva comportamental baseia-se na crença de que o comportamento é mediado por processos cognitivos. Estas intervenções envolvem o ensino do uso da fala interior ("self-talk") para modificar as cognições subjacentes que afetam o comportamento. A internalização das auto-falas é fundamental para desenvolver o auto-controlo e as auto-falas mal-adaptadas são vistas como contribuindo para crenças negativas sobre si próprio, o que pode contribuir significativamente para os problemas de comportamento infantil (Mahoney, 1974).



Ao usar as técnicas desta abordagem, os alunos são ensinados a examinar os seus próprios pensamentos e emoções, a reconhecer quando os pensamentos e emoções negativas estão a aumentar de intensidade, e depois a usar estratégias para mudar o seu pensamento e comportamento (Brock, 2013). Estas intervenções tendem a ser utilizadas com alunos que apresentam comportamentos problemáticos relacionados com emoções ou sentimentos específicos, tais como raiva ou ansiedade. As intervenções

cognitivas comportamentais são frequentemente utilizadas em conjunto com outras práticas baseadas na evidência, incluindo narrativas sociais, reforço, e intervenções implementadas pelos pais.

A intervenção cognitivo-comportamental incorpora:

- intervenção comportamental (por exemplo: modelagem, feedback, reforço)
- mediação cognitiva (e.g., *think-aloud*) para construir o que se pode chamar um novo "modelo de coping".

Exemplo: não bater ou empurrar um colega quando provocado pode ser mediado por um discurso interior como "Isso deixa-me louco, mas primeiro preciso de me acalmar e pensar sobre isto". O pressuposto fundamental de uma intervenção cognitivo comportamental é que o comportamento (por exemplo, bater ou empurrar um colega quando provocado) é mediado por eventos cognitivos (por exemplo, "Vou deixá-lo ter") e que os indivíduos podem influenciar eventos cognitivos para mudar o comportamento. Numerosos estudos demonstram que o ensino de estratégias cognitivas às crianças pode reforçar o comportamento pró-social e diminuir comportamentos mal-adaptados como a hiperatividade/impulsividade, a perturbação e a agressão. Em resumo, ao utilizar estas intervenções dentro da sala de aula, os alunos são dotados de competências necessárias para se manterem no controlo das suas escolhas comportamentais numa variedade de ambientes, mesmo quando os professores não estão por perto.

As estratégias cognitivas incorporam um quadro "como pensar" a ser utilizado pelos alunos quando modificam o comportamento, em vez de qualquer instrução explícita "o que pensar" de um professor. O mais importante é que as intervenções cognitivo-comportamentais são sistemas operados por estudantes, permitindo-lhes assim generalizar o seu comportamento recém aprendido; isto de uma forma muito mais intensa do que nos sistemas operados por professores que dependem de procedimentos externos de recompensa e punição (Harris & Pressley, 1991).

Há algumas medidas para implementar estas estratégias (Riccomini, Williams Bost, Katsyannis, & Zang, 2015):

A) *Componentes cognitivos*

Instruir os estudantes sobre estratégias que promovem a autorregulação, aumentam o comportamento positivo, e reduzem comportamentos inadequados, nomeadamente, diretrizes específicas para as estratégias de resolução de problemas, autoinstrução, competências de comunicação, relaxamento, e autoconsciencialização situacional. Os componentes da resolução de problemas incluem:

- ✓ **O reconhecimento do problema.** Os estudantes são treinados para serem capazes de reconhecer situações-problema e são-lhes dadas oportunidades de praticar o reconhecimento (utilizar jogos de papéis, problemas reais e hipotéticos).
- ✓ **Definir as especificidades do problema.** Os estudantes praticam a descrição do problema: quem está envolvido, onde surgiu o problema, e o que aconteceu. Os estudantes são encorajados a ver o problema da sua própria perspectiva (analisar problemas situacionais para ajudar os estudantes a articular problemas).
- ✓ **Desenvolver um processo para a resolução do problema.** São ensinadas aos alunos todas as etapas do processo de resolução de problemas através do modelo do professor: feedback corretivo e reforço positivo. Os alunos aprendem a ordenar as etapas num processo sequencial que ajuda a conduzir a uma solução apropriada para o problema (utilizar jogos de papéis, atividades de discussão em grupo, e auto-monitorização para ensinar o processo sistemático).
- ✓ **Gerar estratégias alternativas para resolver o problema.** Usando um método organizado, os estudantes aprendem a gerar soluções alternativas através de *brainstorming* de diferentes estratégias para resolver o problema usando a pergunta "Quais são as suas possíveis soluções?"

Aprender a criar alternativas está positivamente relacionado com o aumento das capacidades de resolução de problemas e ajustamentos sociais ao longo da vida.

- ✓ **Avalie as consequências de cada alternativa.** Os estudantes aprendem a identificar a solução mais eficaz e as alternativas mais viáveis, bem como as consequências para cada alternativa em termos de benefícios e riscos. Esta componente oferece uma prática vital para fazer escolhas futuras adequadas.
- ✓ **Decidir sobre uma possibilidade de ação e experimentá-la.** Os estudantes são orientados a decidir sobre a melhor alternativa para resolver o problema e a tentar a alternativa selecionada (utilizar dramatizações para ensaiar e implementar a solução e depois discutir as consequências).
- ✓ **Avaliar a eficácia da alternativa selecionada.** Os estudantes são ajudados a determinar se a solução funcionou e ficam cientes de que a escolha inicial pode nem sempre resolver o problema e outras alternativas podem ter de ser consideradas.

B) Componentes comportamentais

Procedimentos sistemáticos para recompensar os estudantes pela redução de comportamentos perturbadores e a utilização de estratégias de resolução de problemas, incluindo a utilização de reforços sociais e o reconhecimento. Os contratos de contingência comportamental são utilizados para motivar os estudantes para uma mudança de comportamento desejável. Os passos seguintes estão envolvidos na redação de um contrato de contingência:

- ✓ O professor determina os comportamentos específicos exigidos ao aluno.
- ✓ O professor e o aluno identificam o reforço para o qual o aluno irá trabalhar (só estará disponível para o aluno para executar o comportamento especificado).
- ✓ O professor redige o contrato de comportamento, especificando os termos exatos do contrato, incluindo o montante e tipo de comportamento exigido e o montante e frequência da recompensa. O contrato deve também indicar o método e a frequência da recolha de dados.
- ✓ Ambas as partes assinam o contrato.
- ✓ O professor monitoriza o comportamento específico e recompensa o aluno de acordo com os termos do contrato.

Módulo II - Relacionamentos e Aprendizagem Social Emocional

2.1. Estilos de Comunicação

As pessoas comunicam umas com as outras de forma verbal e não verbal. Transmitimos os nossos pensamentos e sentimentos através de palavras - verbais e não verbais - através da linguagem corporal, tom de voz, expressões faciais, gestos e ações. Os estudos mostram que quando existe uma discrepância entre mensagem verbal e não-verbal, tendemos a acreditar na segunda. Partindo das duas formas de comunicação, existem três estilos de comunicação nas relações:

- ✓ Passivo
- ✓ Agressivo
- ✓ Assertivo

Sabe-se que as pessoas utilizam os três estilos de comunicação numa conversa e dependendo da situação, recorrem ao mais conveniente (Pipas & Jaradat, 2010).

Os estilos de comunicação são baseados em seis domínios (Barnett & Johnson, 2016):

- Expressividade – a oralidade (quanto se contribui para uma conversa), depois vem o domínio da conversação (conduz a conversa sem dar aos outros muitas oportunidades de contribuir e/ou expressar os seus pensamentos), depois o humor (ser cómico ou divertido) e, finalmente, a informalidade (interagir com os outros de uma forma profissional).
- Precisão - estruturação (ligar um pensamento a outro), depois vem a ponderação (pensar cuidadosamente antes de falar), depois a substância, o conteúdo (tendência para discutir tópicos importantes) e, finalmente, a concisão (o uso de poucas palavras para comunicar);
- Agressividade verbal - agressividade (quando se reage de forma irritada na interação com a outra pessoa) e o autoritarismo (insistimos que os outros cumpram as exigências), depois disso vem a agressividade depreciativa (o desconsiderar o outro) e, finalmente, a falta de apoio (a ausência de empatia com as necessidades do outro);
- Questionabilidade - não-convencionalidade (oferece ideias ou tópicos que não são tipicamente discutidos), depois vem o filosofismo (envolvimento em conversas e tópicos filosóficos), depois a curiosidade (perguntar ou fazer perguntas) e, finalmente, a argumentação (interesse por discutir argumentos e outras ideias distintas);
- Emotividade - sentimentalismo (tornar-se visivelmente emocional e choroso), depois vem a preocupação (tónica acentuada nas preocupações), a tensão (ficar tenso ou ter dificuldade em permanecer calmo) e, finalmente, a defensividade (sentir-se facilmente ofendido ou magoado);
- Manipulação da impressão - insinuação (tentativa de se tornar mais atraente ou agradável), depois vem o encanto (usar o charme, a sedução), a impenetrabilidade (não ser facilmente compreendido e ser misterioso) e, finalmente, a dissimulação (evitar revelar-se totalmente).

Estes 6 domínios estão também organizados em 3 estilos principais de comunicação (Barnett & Johnson, 2016):

- Estilo integrador - consiste num grande interesse por parte de ambos os intervenientes. Este estilo está relacionado com a colaboração de ambas as partes na resolução de conflitos e divergências sobre determinados assuntos: existe abertura, partilha de informação e análise de diferenças. Exemplo: um diretor de escola encontra-se com as partes em conflito e negocia soluções prováveis de uma forma aberta e confiante. As partes analisam o problema, raciocinam uma com a outra e tentam encontrar soluções para o problema.

- Estilo Benévolo – consiste na demonstração de uma baixa preocupação consigo próprio e uma elevada preocupação com os outros. Este estilo é sobre as tentativas individuais de minimizar as diferenças e enfatizar os pontos comuns para satisfazer a preocupação dos outros. Este estilo diz respeito a descobrir várias soluções sem sentido, o que faz com que os diretores das escolas sejam cautelosos em relação a soluções conflituosas.
- Estilo dominante - demonstrando uma elevada preocupação consigo próprio e uma baixa preocupação com os outros. Este estilo é identificado com uma orientação *win-loss*, e as expectativas e necessidades dos outros são geralmente negligenciadas neste estilo. Exemplo: um diretor de escola que se alinha com um lado e ignora as necessidades e expectativas do outro.

Comunicação Assertiva

A comunicação assertiva é a capacidade de transmitir pensamentos, sentimentos, necessidades enquanto se presta atenção aos direitos e aos interesses das outras pessoas. Neste sentido, a investigação recomenda que pais e escolas desempenhem um papel ativo de estímulo no estabelecimento de uma comunicação assertiva nos e entre os adolescentes (Yuliani, Etika, Suharto & Nurseskasatmata, 2020). Comunicar assertivamente é quando se diz o que se quer dizer, firme, espontâneo, honesto e direto, mantendo simultaneamente a dignidade e o respeito pelo outro: não o insultando, não o atacando, referindo-se estritamente ao seu comportamento (Pipas & Jaradat, 2010). Uma comunicação assertiva significa, em primeiro lugar, saber quais são as suas necessidades e como as obter. Portanto, um dos objetivos da comunicação é atingir os objetivos individuais, resolvendo problemas e obtendo o máximo de resultados possíveis. Em termos de relações sociais ou profissionais, a comunicação assertiva é a via intermédia e envolve a solicitação de direitos próprios e a negação de tarefas de uma forma simples, direta e adequada. A assertividade é um compromisso entre uma comunicação passiva, em que se concorda com tudo o que o interlocutor diz, e uma agressiva, quando se contraria qualquer resposta e se tem vontade de impor a sua visão (Pipas & Jaradat, 2010). Uma comunicação assertiva é uma adaptação eficaz a situações conflituosas. Em qualquer organização, a comunicação é melhorada se houver um diálogo aberto, não agressivo ou malicioso. A assertividade inclui ser capaz de expressar as suas opiniões e pontos de vista; ser capaz de dizer não sem se sentir culpado; ser capaz de pedir o que quer; escolher como viver a sua vida sem se sentir culpado e ser capaz de assumir riscos quando sentir necessidade (Pipas & Jaradat, 2010).

Os principais princípios da comunicação assertiva são (Pipas & Jaradat, 2010):

- combinação de estilo passivo e agressivo;
- exige justiça e poder e caracteriza-se por ser adotada por pessoas que lutam pelos seus direitos, mantendo-se sensíveis aos direitos dos outros;
- requer um equilíbrio entre o que a pessoa quer e o que os outros querem;
- atitude aberta para consigo próprio e para com os outros;
- aberto a ouvir outros pontos de vista e respeito pelos outros;
- mais adequada para uma boa relação a longo prazo;
- permite-lhe argumentar a sua opinião sem ser agressivo e sem se sentir humilhado.

Algumas pessoas confundem assertividade com agressão, considerando que ambos os comportamentos implicam a expressão das suas necessidades e dos seus direitos. A maior diferença entre eles é o respeito por outras pessoas que o estilo assertivo preconiza. Respeitam-se a si próprios e aos outros e pensam sempre em termos de *win-win*. As pessoas agressivas utilizam táticas de manipulação, abuso e não têm respeito pelos outros. Pensam negativamente nos outros e não têm em conta os seus pontos de vista. As pessoas passivas não sabem como comunicar os seus sentimentos e necessidades. O medo do conflito é tal que preferem esconder os seus verdadeiros sentimentos e necessidades, para manter a paz com os outros. Os

outros saem sempre vencedores em qualquer conflito, o que leva à perda total da autoestima. As pessoas que adquirem esta competência têm menos conflitos, menos stress; portanto, satisfazem as suas necessidades e ajudam os outros a satisfazer as suas, estabelecendo ainda fortes relacionamentos com outras pessoas. Tudo isto contribui para uma vida mais saudável, inclusive no que à saúde mental diz respeito (Pipas & Jaradat, 2010).

Benefícios de uma comunicação assertiva na gestão de comportamentos disruptivos

O conceito de assertividade foi introduzido por especialistas em terapia comportamental, afirmando que a assertividade inibe a ansiedade e reduz a depressão. Referem ainda que o comportamento assertivo leva a uma melhor autoimagem (Pipas & Jaradat, 2010). A componente comportamental da assertividade inclui uma série de elementos não-verbais, tais como:

- ✓ Contacto visual: uma pessoa assertiva olha o seu interlocutor nos olhos. A falta de contacto visual pode enviar mensagens indesejadas, tais como: "Não tenho a certeza do que dizer" ou "estou muito assustado";
- ✓ Tom de voz: mesmo a mensagem mais assertiva perde o seu significado se for expressa num tom de voz abafada (isto transmite a ideia de incerteza) ou demasiado dura (pode suscitar um comportamento depressivo na outra pessoa);
- ✓ Posição: a postura assertiva de uma pessoa varia de situação para situação. No entanto, estima-se que, na maioria dos casos, a pessoa deve manter um aspeto firme: nem demasiado rígido para não exprimir um estado de tensão, nem demasiado relaxado para não ser interpretado como desrespeitoso;
- ✓ Expressões faciais: para que a mensagem seja naturalmente assertiva, a mímica deve ser apropriada e congruente com o conteúdo da mensagem. Caso contrário, por exemplo, se alguém sorrir quando diz que algo o incomoda, estão a ser transmitidas informações ambíguas, o que pode comprometer o significado da comunicação;
- ✓ O timing da mensagem: a mensagem assertiva perde sentido se for comunicada no momento errado.
- ✓ Conteúdo: mesmo que todas as outras condições estejam reunidas, a mensagem não cumpre o seu objetivo se for, no seu conteúdo, demasiado agressiva e pretender culpar o outro.

Promover relações positivas

A evidência sugere uma correlação positiva entre o relacionamento professor-aluno e as competências sociais do aluno (por exemplo, Hamre & Pianta, 2001). As interações positivas com adultos significativos dentro da escola podem promover uma melhor adaptação dos alunos a este contexto. Os alunos que com interações positivas com professores apresentam menos problemas de comportamento do que os alunos com interações mais pobres ou coercivas. (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2000).

Segundo Monroe (2006), os professores podem iniciar e manter relações positivas com os alunos ao:

- ✓ exprimir manifestações de proximidade, carinho e confiança,
- ✓ dirigir uma atenção positiva para o aluno,
- ✓ fornecer encorajamento e apoio emocional,
- ✓ reconhecer os pontos fortes dos alunos,
- ✓ mostrar interesse nas atividades e na vida dos alunos,
- ✓ ser sensível às necessidades dos alunos,
- ✓ reconhecer que os acontecimentos anteriores da vida do aluno influenciam o seu comportamento.

2.2. Apoio entre Pares

Os processos e benefícios do apoio entre pares baseiam-se em diversas teorias com origem na psicologia social, tais como princípios de apoio social, teoria de aprendizagem social, teoria de comparação social e teoria de autodeterminação.

- O apoio social refere-se a interações psicossociais positivas entre pessoas num ambiente de confiança mútua e preocupação. As relações positivas são essenciais, uma vez que contribuem para um ajuste positivo e atuam como uma barreira contra fatores de stress, ao fornecerem apoio emocional, autoestima, tranquilidade, orientação e *feedback* (Solomon, 2004).
- A teoria da aprendizagem social sugere que os pares, devido às suas experiências relevantes, são modelos mais credíveis para os outros e que as interações com pares que estão a ultrapassar as suas experiências com sucesso, são mais suscetíveis de promover uma mudança comportamental positiva. (Salzer & Shear, 2002).
- Os princípios de comparação social afirmam que os indivíduos se sentem mais confortáveis a interagir com pessoas com quem partilham características comuns. (Festinger, 1954).
- A teoria da autodeterminação assume que os indivíduos têm o direito de determinar o seu próprio futuro e são mais propensos a agir com base nas suas próprias decisões do que em decisões tomadas por outros para eles (Deci & Ryan, 1985).

As definições de apoio entre pares (*peer support*) variam, refletindo diferentes contextos culturais e abordagens teóricas. No entanto, é um conceito muito importante em contexto escolar, uma vez que contribui para o desejo dos jovens de se tornarem cidadãos ativos na sua escola. Atualmente, o apoio entre pares é amplamente utilizado em programas formais e informais e verificou-se que tem um impacto positivo em indivíduos com doenças ou outras condições em comum. Os potenciais resultados positivos da utilização do apoio entre pares são (Solomon, 2004):

- Fomento de relações sociais
- Melhoria da qualidade de vida
- Promoção do bem-estar
- Melhoria das capacidades de *coping*
- Apoio na aceitação de doença ou outro tipo de situação
- Melhoria da conformidade
- Redução das preocupações
- Aumento da satisfação com o estatuto social e de saúde

Os sistemas de apoio entre pares em contexto escolar obedecem geralmente a quadros flexíveis em que as crianças e os jovens são treinados para disponibilizar apoio emocional e social aos colegas (Cowie & Smith, 2010). Isto, através de formação adequada em competências como a mentoria, escuta ativa, resolução de conflitos, amizade e a representação das questões dos alunos em contexto de conselho escolar (James, Cowie, & Toda, 2013).

Também pode ser definido como a prestação de apoio emocional ou informativo por parte de um membro da rede social criada com conhecimento ou experiência num comportamento específico semelhante ao da população-alvo (Orzechowska & Muhammad, 2020). Os sistemas de apoio entre pares podem assumir muitas formas, dependendo do objetivo para o qual foram criados. Geralmente, consistem em aproveitar uma experiência pessoal e partilhá-la no sentido de fornecer informação, interação social, apoio emocional ou até ajuda prática. Este processo traz frequentemente vantagens para ambas as partes envolvidas. (Cowie & Wallace, 2000). O apoio entre pares difere de outras formas de apoio uma vez que é prestado por uma pessoa com experiência semelhante à das pessoas que estão a ser ajudadas.

Para quem beneficia do apoio dos pares, este processo aumenta o número de relações sociais, empoderando-o para prosseguir a adoção de comportamentos positivos de sobrevivência e dá-lhe ainda um conjunto de informações sobre os recursos disponíveis para além do apoio imediato de pares.

O par que disponibiliza a ajuda, experimenta uma sensação de empoderamento ao ajudar outra pessoa, enquanto constrói a sua própria autoconfiança e força. Em contextos educativos, esta estratégia é mais eficaz quando faz parte de uma estrutura mais ampla de apoio (a escola inteira contra o bullying, por exemplo) (Cowie & Jennifer, 2008).

A existência de um sistema de apoio entre pares na escola é essencial uma vez que (Cowie, 2020):

- Promove a vontade de desempenhar um papel ativo na manutenção de um bom clima social,
- Permite aos estudantes e professores estarem atentos e cuidarem uns dos outros,
- Caracteriza-se pela sensibilidade àqueles que podem estar a vivenciar dificuldades sociais ou emocionais na sua vida quotidiana.

No contexto escolar, há algumas crianças e jovens que agem espontaneamente para ajudar outros em perigo, mas estas competências de adoção de um comportamento altruísta, também podem ser aprendidas. O desenvolvimento destas aptidões é muito importante uma vez que a existência de sistemas de apoio entre pares está relacionada com a saúde emocional e o bem-estar das crianças e dos jovens durante os seus anos de formação. A necessidade de promover sistemas de apoio entre pares é evidente uma vez que vivemos numa época em que a saúde mental dos jovens é uma questão proeminente, particularmente nas culturas ocidentais.

Desta forma, o apoio entre pares tem um papel fundamental na criação de ambientes sociais seguros, de promoção da justiça e da inclusão: (Cowie, 2020):

- É benéfico promover a ligação social entre as crianças e os jovens.
- O apoio entre pares é crucial para os ajudar a estabelecer relações mais próximas.
- O apoio entre pares é necessário para satisfazer a necessidade humana de desempenhar um papel significativo no seu grupo social (isto tem um impacto ainda maior se se considerar a importância de pertencer a um grupo social na infância ou na adolescência).

Influência do apoio dos pares

Os programas de apoio entre pares tornaram-se cada vez mais populares na Europa, e alguns estudos apontam para o facto da maioria dos jovens ter desenvolvido alguma forma de sistema de apoio entre si (Houlston, Smith & Jessel, 2009). Estes sistemas foram considerados benéficos na promoção da saúde emocional e bem-estar nas escolas (Houlston, Smith & Jessel, 2011), sendo um fator de poder para melhorar a sensação de segurança dos alunos contra agressões e intimidações em contexto escolar, por exemplo (Cowie, Boardman, Dawkins & Jennifer, 2004).

Nas escolas europeias, o sistema de apoio entre pares consiste, por vezes, na adoção de uma abordagem de amizade ou mediação (Houlston, Smith & Jessel, 2009). Algumas escolas com alunos mais jovens, incorporam outras atividades como jogos de liderança, apoio à leitura e realização de trabalho individual com alunos em situação de maior vulnerabilidade e que têm dificuldade em fazer amigos. Por outro lado, as escolas secundárias normalmente treinam mentores de pares para desenvolverem os métodos necessários para uma abordagem adequada e para serem ainda capazes de assumir um conjunto de papéis e/ou tarefas, como: estar disponível num *drop in*, dinamizar workshops em grupo, orientar alunos mais jovens com necessidades; ser ativo na resolução de problemas (Thompson & Smith, 2011). Estes alunos que

prestam apoio enquanto pares exercem uma forte influência sobre os colegas (Stacey, 2009), nomeadamente junto dos mais jovens, vítimas *cyberbullying*, sugerindo-lhes um conjunto de estratégias para lidarem com essas situações negativas. De facto, os estudos de investigação concluem consistentemente que estes alunos que empoderam, também podem beneficiar da sua prática ao vivenciarem (James, Cowie, & Toda, 2013):

- sentimentos de maior confiança na sua capacidade de comunicar;
- alegria em oferecer ajuda eficaz;
- desenvolvimento pessoal;
- sentido de realização ao fazerem algo útil pela comunidade escolar;
- orgulho no valor do seu papel de apoio entre pares.

Por outro lado, ao aluno que beneficia, o sistema de apoio entre pares: (Smith & Watson, 2004):

- fornece apoio quando experimenta dificuldades interpessoais, como ser intimidado;
- ajuda a lidar com a vitimização;
- transmite-lhe o sentimento de que tem alguém que o ouve;
- oferece uma oportunidade de explorar um conjunto de estratégias de sobrevivência com o apoio de um par compreensivo.

A Mental Health Foundation (2002) também considera como benefícios para a escola e o comportamento dos alunos: a satisfação com os sistemas de apoio entre pares; a perceção de que o clima escolar melhora após a introdução desta metodologia; o impacto na redução das taxas de bullying; e o aumento da perceção de segurança por parte dos alunos. Cowie e Smith (2009) concluem também que os sistemas de apoio entre pares que são amplamente promovidos na escola, são também encarados de forma positiva por professores e dirigentes das escolas e estes profissionais desempenham um papel substancial na integração destes modelos nas políticas escolares relacionadas com a saúde emocional e o bem-estar das crianças.

O desenvolvimento de iniciativas de apoio entre pares parece estar ligado à crescente importância de se abordar temáticas relacionadas com questões sociais em contexto escolar. O apoio entre pares pode ser um meio eficaz para melhorar as relações sociais das crianças e dos jovens e o clima emocional das escolas, dando especial atenção à necessidade de medidas anti-bullying dentro dos sistemas educativos. A presença de um sistema de apoio entre pares numa escola oferece um quadro dentro do qual os participantes podem desempenhar um papel ativo no combate ao comportamento desafiador que a maioria considera ser de mau gosto, tendo potencial para (Cowie, 2014):

- estender a proteção para além do grupo restrito de amigos;
- ajudar a desenvolver uma comunidade escolar;
- dar relevância aos princípios de igualdade, preocupação pelos outros e empatia pelos sentimentos dos outros;
- trabalhar juntos em harmonia;
- fornecer um mecanismo através do qual os estudantes possam ter um papel ativo.

Modelos de apoio entre pares

Nas escolas e na educação, os modelos de apoio entre pares mais conhecidos são os seguintes (Kaye, Beverly, Jordan-Evans & Sharon, 2005):

- Mentoria por pares: tem lugar em ambientes de aprendizagem como as escolas, geralmente entre um estudante mais velho e um novo estudante ou um estudante mais jovem. Este modelo é utilizado principalmente em escolas secundárias onde os mais jovens que se mudam no início de um novo ano letivo, podem necessitar de ajuda para se adaptarem a um novo horário e a uma nova rotina escolar.

- Escuta de pares: outro modelo amplamente utilizado nas escolas, onde os alunos que prestam apoio são formados (nas escolas, outras instituições, tais como universidades), para serem ouvintes ativos
- Mediação por pares: um modelo que permite lidar com incidentes de bullying, reunindo a vítima e o agressor usando técnicas de mediação.

2.3. Gestão de Conflito

Compreender o conflito

Inerente à condição humana, o conflito com o outro, com o próprio e com a instituição, está no centro da relação educativa (Pérez-de-Guzmán et al., 2011). Estes conflitos devem-se às diferenças de cultura, personalidade, valores, necessidades, interesses e poder (Quase et al., 2016). Assim, é impossível pensar numa escola onde não existem situações de conflito, faz parte da vida quotidiana. O conflito pode ser definido como "... quando duas ou mais partes têm diferenças de crenças, valores, posições, ou interesses, seja a divergência real ou percebida" (Barsky, 2007, p. 2). Esta definição permite facilmente compreender que o conflito é uma ocorrência comum no dia-a-dia do contexto escolar.

O conflito escolar é definido como o desacordo entre indivíduos ou grupos relativamente a ideias, interesses, princípios e valores dentro da comunidade escolar em que as partes percecionam que os seus interesses foram postos de parte, embora isso possa não corresponder de facto à realidade (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011). Como afirmam Silva e Dota (2013) "Os episódios de conflito fazem parte da vida quotidiana de qualquer escola, o que faz com que os professores tenham que trabalhar com os conflitos e não contra eles" (p. 69). Na ausência das competências necessárias, os professores que são incapazes de resolver e gerir situações de conflito são confrontados com um dos mais importantes problemas de perda de tempo que devem ser aplicados na educação e instrução dos alunos (Argon, 2014).

Os conflitos escolares mais frequentes ocorrem entre alunos-alunos e alunos-professores (Hojbotã et al., 2014). Desta forma, Shahmohammadi (2014) indicou um conjunto de atitudes conflituosas dos estudantes que incluem um rol de comportamentos inaceitáveis, tais como a falta de participação na sala de aula, causando e perturbando pares e ainda situações de violência (por exemplo, verbal: ofender os pares; e física: destruir instalações e equipamentos escolares, bem como materiais dos colegas).

Para os conflitos entre professor-aluno, Göksoy e Argon (2016) indicaram as seguintes causas:

- falha na comunicação (indiferença, desrespeito, julgamento pessoal, persistência, mal-entendido);
- origem pessoal (queixas desnecessárias, grandes expectativas/ambições, preconceitos, e diferenças culturais-económicas);
- política/ideológica (desprezo por ideias diferentes, intolerância e insistência em juízos pessoais);
- causas organizacionais (incumprimento de regras, negligência do dever, impacto negativo do ambiente social, currículo, falta de educação, práticas injustas na distribuição de tarefas).

Os resultados dos conflitos afetam os indivíduos, e a forma como a gestão de conflitos interpessoais é feita, determina se os resultados são positivos ou negativos (Park & Antonioni, 2007). Consequentemente, Morris-Rothschild e Brassard (2006) indicaram que as estratégias construtivas para a gestão de conflitos são essenciais para manter um ambiente de sala de aula positivo.

O conflito é muitas vezes necessário para levantar e resolver problemas, energiza o trabalho para orientar para as questões mais apropriadas, ajuda as pessoas a "serem reais", motiva-as para participar, ajuda-as a aprender a reconhecer e a beneficiar das suas diferenças. O conflito é um problema quando prejudica a produtividade, diminui a moral, causa mais conflitos contínuos e quando gera comportamentos inadequados (Ghaffar, 2010). Quanto mais eficazes forem os educadores e os estudantes a compreender a natureza do conflito, mais facilmente serão capazes de os gerir de forma construtiva

Modelo de Escalada de Glasl

O modelo mais conhecido e reconhecido na literatura sobre a escalada de conflitos foi criado por Friedrich Glasl, (Jordan,2000). O modelo de escalada do conflito de Glasl é um instrumento de diagnóstico muito útil para identificar o conflito, mas também valioso como meio de sensibilização para os mecanismos da escalada do conflito. Esta sensibilização conduz a uma maior consciência dos passos a considerar quando se quer evitar uma escalada do conflito. Em vez de procurar causas nos indivíduos, o modelo enfatiza que existe uma lógica interna nas relações de conflito, decorrente do fracasso de formas "benignas" de lidar com interesses e pontos de vista contraditórios. São necessários esforços conscientes para resistir aos mecanismos de escalada, que são vistos como tendo um impulso próprio.

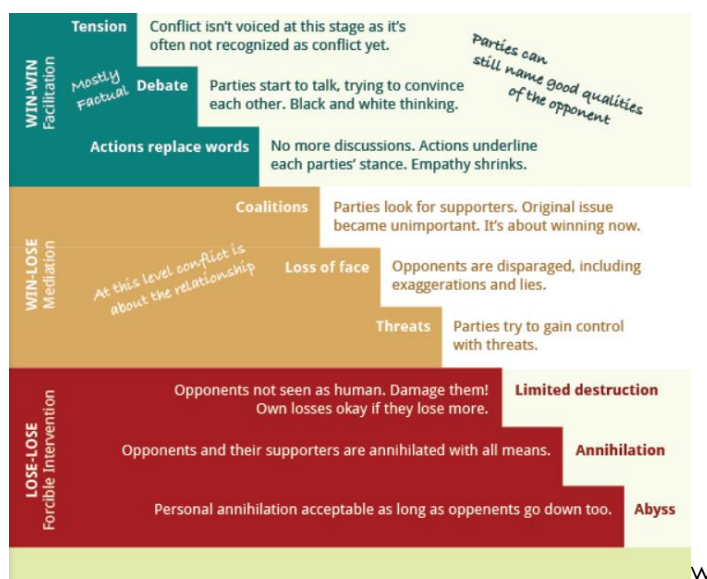


Figura 6 - Etapas de Escalada de Conflito de Glasl (Fonte: <https://wall-skills.com/2017/glasls-stages-of-conflict-escalation/>)

Glasl traça um Modelo de escalada em nove fases descendentes, em que as três primeiras fases ainda são descritas como "situações vantajosas para ambas as partes". As fases quatro a seis podem ser intituladas *win-loss*, ou seja, apenas uma parte no conflito ainda pode ganhar e, finalmente, nas fases sete a nove, temos uma "situação de perda-perda". Nesta fase, só há perdedores e, no final, apenas continua a ser importante destruir o adversário, mesmo que isso implique perder tudo. **Ao utilizar a mediação**, os níveis de escalada da Glasl ajudam a avaliar em que fase do conflito as partes se encontram nesse momento. Isto ajuda a decidir que método de gestão do conflito deve ser utilizado, ou se este conflito ainda pode ser resolvido através da mediação.

- **Fase 1 – 3 – win-win**

Etapa 1 - Endurecimento: Os conflitos começam com uma tensão, por exemplo, com um choque ocasional de opiniões. Isto é comum e não é visto como o início de um conflito. Quando se desenvolve um conflito a partir daqui, as opiniões tornam-se ainda mais necessárias.. A comunicação entre as partes ainda se baseia na mutualidade: os envolvidos ainda tentam ser justos nas suas interações.

Etapa 2- Debate: A partir deste ponto, as partes em conflito pensam em estratégias para convencer o outro com os seus argumentos. As diferenças de opinião conduzem a uma disputa. Tenta-se colocar a outra parte sob pressão, desenvolve-se um "pensamento a preto e branco".

Etapa 3 - Ações em vez de palavras - As partes em conflito aumentam a pressão sobre a outra parte com o objetivo de impor a sua opinião; a discussão é interrompida. Já não há comunicação verbal e o conflito intensifica-se mais rapidamente. A empatia pelo "outro" desaparece.

- **Fases 4 – 6 – win-lose**

Etapa 4 - Alianças: O conflito agrava-se como resultado da procura de simpatizantes da própria causa. Como se acredita estar no direito de o fazer, pode-se denunciar o adversário. Já não se trata da questão que gerou a divergência, mas de ganhar o conflito para que o oponente perca.

Etapa 5 – "Perda da face": O oponente deve ser aniquilado na sua identidade por meio de todo o tipo de argumentos. A perda de confiança é completa. A "perda da face" neste sentido, significa a perda de credibilidade moral.

Etapa 6 - Estratégias de ameaça: As partes em conflito tentam controlar totalmente a situação através de ameaças. O seu objetivo é demonstrar poder. Uma ameaça, por exemplo, com uma exigência (faremos o que eu disser) que é imposta por sanção ("caso contrário será suspensa") e sublinhada pelo potencial de sanção (dando exemplos de pessoas que foram suspensas antes). As proporções decidem a credibilidade da ameaça.

- **Fases 7 – 9 – lose-lose**

Etapa 7 - Destruição limitada: Tenta-se prejudicar severamente o adversário com todos os truques à disposição. O adversário já não é considerado um Humano. De agora em diante, a perda pessoal é vista como um ganho se o dano para o oponente for maior.

Etapa 8 - Fragmentação: O oponente deve ser destruído com ações de aniquilação.

Etapa 9 - Juntos para o abismo: A partir deste ponto, a aniquilação pessoal é aceite a fim de derrotar o adversário. Neste estado, os meios de mediação já não são suficientes, só uma autoridade superior pode ainda tomar uma decisão.

A escalada é também mais provável quando as partes partilham uma história de antagonismo, vêem o conflito como *win-loss*, e quando se pensa que o conflito ameaça valores ou recursos centrais (Coleman, Vallacher, Nowak, & Ngoc, 2005). Tipicamente, à medida que um participante intensifica as suas táticas, é retribuído por outros, o que conduz a uma espiral de escalada e a uma intensificação geral do conflito. Isto resulta tipicamente no alargamento do âmbito do conflito (um aumento do número e dimensão das questões), no uso de táticas cada vez mais agressivas, e no envolvimento de mais pessoas (Coleman, et. al, 2005). À medida que o conflito aumenta e a intensidade do conflito ultrapassa certos limites, ocorrem importantes mudanças psicológicas, sociais e de base comunitária. Com a intensificação do conflito, assistimos à passagem da intenção de fazer bem ou resolver problemas para passar a priorizar a redução de perdas ou, eventualmente, para prejudicar o outro tanto quanto possível (Pruitt & Kim, 2004).

À medida que os conflitos se intensificam, a qualidade das comunicações entre as partes degrada-se, passando de discussões e negociações diretas para hostilidades autistas onde a comunicação é inexistente, exceto para exercer ataques diretos. Além disso, os conjuntos de indivíduos politicamente inativos desenvolvem-se em grupos de conflito bem organizados que se tornam capazes de desafiar a ameaça percebida. Como resultado, desenvolvem-se normas fortes que apoiam uma abordagem contenciosa do conflito (Coleman, et. al, 2005).

Aptidões e estilos de gestão de conflitos

Jhonson & Jhonson (1996) declaram que os conflitos são resolvidos construtivamente quando originam um resultado que satisfaz todas as partes, que melhora a relação entre elas e a sua capacidade para resolver futuros atritos de forma construtiva.

A Educação para a Resolução de Conflitos (CRE) e o Departamento de Educação de Ohio (ODE) definem a resolução de conflitos como uma filosofia e um conjunto de competências que ajudam indivíduos e grupos a melhor compreender e lidar com o conflito à medida que este surge em todas as dimensões das suas vidas (Batton, 2002).

Thomas e Kilmann identificaram **cinco estilos de gestão de conflitos**:

- ✓ Acomodação - quando se coopera a um elevado grau. Pode pressupor renunciar aos seus próprios interesses, ir contra as suas próprias metas, objetivos e resultados desejados. Esta abordagem é eficaz quando a outra parte é mais experiente ou tem uma solução melhor. Pode também ser eficaz para preservar relações futuras com a outra parte;
- ✓ Afastamento - quando simplesmente se evita o problema. É uma atitude não cooperativa. Não se está a contribuir para que a outra parte atinja as suas metas, nem o próprio está a procurar atingir assertivamente os seus objetivos. Isto funciona quando a questão é trivial ou quando uma parte percebe que não tem qualquer hipótese de vencer. Também pode ser eficaz quando o assunto é muito penoso ou quando há muitas emoções em conflito e é necessário criar algum espaço. Por vezes, as questões resolver-se-ão por si próprias, mas "a esperança não é uma estratégia". Em geral, evitar não é uma boa estratégia a longo prazo.
- ✓ Colaboração - quando se faz parceria com a outra parte para alcançar os objetivos de ambas. É a forma de ultrapassar o paradigma "ganhar-perder" para procurar alcançar o "ganhar-ganhar-ganhar". Isto pode ser eficaz para situações complexas em que se precisa de encontrar uma solução nova. Isto também pode pressupor criar um espaço maior e mais amplo para discutir as ideias de todos. A desvantagem é que requer um alto grau de confiança e chegar a um consenso pode exigir muito tempo e esforço para conseguir que todos participem e sintetizem as suas ideias;
- ✓ Competição - a abordagem "ganhar-perder". A pessoa atua de uma forma muito assertiva para atingir os seus objetivos, sem procurar cooperar com a outra parte, e isso pode ser pressupor sacrificar a outra parte. Esta abordagem pode ser apropriada para emergências quando o tempo é essencial ou quando é necessária uma ação rápida e decisiva, e as pessoas estão conscientes da abordagem e apoiam-na;
- ✓ Acordo - o cenário de "perder-perder", em que nenhuma das partes consegue realmente o que quer. Isto requer um nível moderado de assertividade e cooperação. Pode ser apropriado para situações em que é necessária uma solução temporária ou em que ambas as partes têm objetivos igualmente importantes. O problema é quando se definem compromissos como forma de resolver facilmente o conflito, enquanto uma postura colaborativa levaria uma melhor solução. (Thomas & Kilmann, 1974).

Estratégias de gestão de conflitos para lidar com os comportamentos disruptivos dos alunos em contexto de sala de aula

De acordo com Smith, Fisher e Frey (2015), as escolas que estão verdadeiramente concentradas na resolução de conflitos transmitem proativamente aos estudantes as competências de que necessitam para trabalharem em colaboração e resolverem os problemas coletivamente. Estas escolas não esperam pelo conflito para iniciar o trabalho de construção da paz.

No início das aulas, sensibilizam os alunos para a forma como as suas ações têm impacto na comunidade; formas saudáveis de expressar emoções; e como usar as competências de resolução de problemas.

Estratégias para promover uma convivência colaborativo e saudável: (Fisher, Frey & Smith, 2015):

- Transmitir diretamente aos estudantes as competências de que necessitam para trabalhar em parceria ou em grupos, incluindo a importância de comunicar as necessidades, estabelecer objetivos e o que fazer se algo correr mal.
- Encorajar os estudantes a dramatizar situações que exijam empatia, comunicação e resolução de problemas.
- Ajudar os estudantes a ver como as suas ações têm impacto nos outros, tanto positiva como negativamente, através da inclusão destas observações na conversa diária. Frases como "sinto-me confuso quando..."; "sinto-me feliz quando nós..." ou "trabalhamos melhor juntos quando...", ajudam os alunos a fazer esta ligação.
- Promover um treino de competências de resolução de conflitos na sala de aula, mesmo antes de surgirem as dificuldades. Desta forma, os estudantes estão preparados para assumir um papel ativo na resolução dos seus próprios problemas.

Ter um Plano para Resolver Problemas em Conjunto:

- ✓ Dar aos alunos uma oportunidade de se acalmarem e refletirem sobre os seus sentimentos. Mesmo que ocorram disputas a meio da aula, quando pode não ser possível discutir a situação com os alunos, é importante disponibilizar aos alunos um espaço tranquilo para se acalmarem e refletirem de modo a poderem lidar mais eficazmente com uma nova situação de conflito no futuro.
- ✓ Num momento apropriado, reunir os estudantes e pedir-lhes para partilharem os seus sentimentos sobre a situação. Este é frequentemente o passo mais difícil, especialmente para os estudantes que não estão habituados a resolver conflitos desta forma. Os estudantes devem partilhar as suas perspetivas sobre a situação, utilizando afirmações na primeira pessoa de modo a discutir os seus sentimentos e ações.
- ✓ Após esta partilha, devem escolher uma solução. Dependendo da maturidade e do nível de conforto dos estudantes, o professor, o educador pode elencar opções ou então estimular os alunos para que escolham eles as resoluções que propuseram. É importante que todos se sintam tranquilos com a solução escolhida.

Existem cinco estratégias-chave para a resolução de conflito:

- **Negociações para a resolução de problemas:** Quando quer o objetivo, quer a relação são muito importantes para os alunos, são iniciadas negociações de resolução de problemas para resolver o conflito. Procuram-se soluções que garantam que ambas as partes atingem os seus objetivos e que quaisquer tensões ou sentimentos negativos sejam dissipados.
- **Regulação:** Quando o mais importante é a relação e não tanto os objetivos, uma das partes desiste dos seus objetivos para que a outra pessoa possa alcançar os seus. Isto é feito para manter a relação o melhor possível. Se o professor se aperceber que os objetivos ou interesses de um aluno no conflito são muito mais fortes do que os do outro, pode facilitar a regulação do conflito.
- **Negociações win-lose:** Quando atingir os objetivos é muito importante e a manutenção da relação não o é, os alunos procuram atingir os seus objetivos sobrepondo-os aos da outra parte. Fazem-no, forçando ou persuadindo a outra pessoa a ceder. Estão a competir por uma vitória.
- **Compromisso:** Quando objetivos e relação são ambos moderadamente importantes, os alunos têm de desistir de parte dos seus objetivos e, possivelmente, sacrificar parte da relação, para poderem chegar a um entendimento. O compromisso pode pressupor um meio termo ou uma decisão ao

acaso; o compromisso é frequentemente utilizado quando os estudantes desejam envolver-se em negociações para a resolução de problemas, mas não têm tempo para o fazer.

- **Retirada:** Quando nem os objetivos, nem a relação são importantes, o aluno pode desejar desistir completamente do seu objetivo e evitar o problema com a pessoa. Por vezes é bom que as duas partes se retirem do conflito até se acalmarem e controlarem os seus sentimentos.

Durante uma negociação de resolução de conflito, é também importante realçar a importância de:

- **Empatia:** o pilar da boa comunicação e a ligação entre professor e aluno, o que permite compreender os sentimentos e motivações um do outro;
- **Assertividade:** ser capaz de expor o seu ponto de vista, emoções ou opiniões sem provocar uma atitude defensiva, através de uma frase afirmativa que diz aos alunos o que pensar sem o culpar, não o colocar como adversário. O professor ao negociar um conflito deve definir a sua posição e demonstrar autoconfiança, limitando assim as situações de culpabilização sem atacar os alunos;
- **Escuta ativa:** uma ferramenta útil para obter mais informações, implica ir corroborando a informação que está a ser passada para que o aluno perceba que está a ser ouvido e compreendido. E isto pode ser feito de várias formas: por eco, por repetição do que o outro disse, reformulação, exprimir por outras palavras o que foi dito, esclarecimento de alguns pontos ou perguntas, resumo e ordenação da informação e ainda procurar refletir o sentimento que a pessoa está a vivenciar como uma forma de mostrar que se compreendeu o outro.
- **Feedback:** o professor deve apoiar e encorajar comportamentos positivos e corrigir os inapropriados. Para pôr em prática o feedback, é necessário que o aluno saiba o que o professor sente e o que pensa.

Desta forma, pensando na construção conjunta de soluções para o conflito, através do uso correto da empatia, assertividade, escuta ativa e feedback, é possível fazer com as partes envolvidas avaliem as suas ações e repensem as suas atitudes, descobrindo novas formas de resolver os problemas, mantendo sempre o respeito e o equilíbrio. Saber ouvir, avaliar, repensar com todos os envolvidos no conflito, criando o hábito do diálogo. Isto, porque quando os envolvidos no conflito participam na procura de soluções, as relações podem ser restauradas e o conflito resolvido de forma construtiva.

Assim, gerir os conflitos em contexto de sala de aula de forma construtiva, é contribuir para a preservação dos laços interpessoais e para a promoção das competências sócio emocionais dos envolvidos. Isto, porque estimula os alunos a colocarem-se na perspetiva do outro, a saber cooperar e também a ver o conflito como uma oportunidade de crescimento e amadurecimento.

2.4. Aptidões de Aprendizagem Sócio-Emocional na sala de aula

O conceito de Aprendizagem Sócio-Emocional (SEL) surgiu nos anos 90 por Elias et al. que o definiram como: "a capacidade que cada pessoa tem de compreender, gerir e expressar os aspetos sociais e emocionais da sua vida de forma a ser bem-sucedido. Diz respeito a tarefas como a aprendizagem, a formação de relações, a resolução de problemas quotidianos e a adaptação às complexas exigências do crescimento e do desenvolvimento". (Elias et al., 1997, p. 2). De acordo com Durlak et. al. (2015) a Aprendizagem Sócio-Emocional (SEL) envolve a melhoria das competências sociais e emocionais através da instrução explícita e de abordagens de aprendizagem centradas no estudante, ajudando-os no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências analíticas, de comunicação e de colaboração". As competências sociais e emocionais consistem na capacidade de expressar emoções como felicidade, tristeza, nervosismo

e raiva; ajudar as crianças a determinar como agir quando sentem estas emoções. As crianças podem aprender sobre os seus próprios sentimentos e identidades através da prática de aptidões sociais e emocionais com os seus pares e professores. O desenvolvimento de competências sociais e emocionais sustenta comportamentos saudáveis do ponto de vista da socialização e da interação com o outro. (Alzahrani et.al, 2019).

Em 1994, o *Collaborative Consortium for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* foi fundado para estabelecer uma aprendizagem sócio-emocional de alta qualidade baseada em provas empíricas, e para promover a inclusão da SEL como parte integrante da educação baseada na escola, desde a pré-escola até ao secundário. A SEL tornou-se uma referência fundamental para a investigação e intervenção. Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) (2016) postula que as competências sócio-emocionais são:

- Cognitivas
- Afetivas
- Comportamentais

As escolas atuais são cada vez mais multiculturais e multilingues, com estudantes de várias origens sociais e económicas. A SEL fornece uma base para uma aprendizagem segura e positiva e aumenta a capacidade dos estudantes de terem sucesso na escola, nas carreiras e na vida.

Cinco domínios principais da SEL (CASEL, 2013):

- ✓ Auto-conhecimento: envolve a compreensão das próprias emoções, objetivos pessoais e valores. Isto inclui a avaliação precisa dos nossos pontos fortes e limitações, ter uma mentalidade positiva, e possuir um sentido bem fundamentado de autoeficácia e otimismo. Altos níveis de auto-consciencialização requerem a capacidade de reconhecer como os pensamentos, sentimentos e ações estão interligados.
- ✓ Autogestão: requer aptidões e atitudes que facilitem a capacidade de regular as próprias emoções e comportamentos. Isto inclui a capacidade de atrasar a gratificação, gerir o stress, controlar os impulsos, e perseverar através de desafios, procurando atingir objetivos pessoais e educacionais.
- ✓ Consciência Social: envolve a capacidade de compreender, empatizar, e sentir compaixão por pessoas com diferentes origens ou culturas. Envolve também a compreensão de normas sociais de comportamento e o reconhecimento de recursos e apoios familiares, escolares e comunitários.
- ✓ Competências Relacionais: ajuda os estudantes a estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes e a agir de acordo com as normas sociais. Estas competências envolvem comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir a pressões sociais inadequadas, negociar conflitos construtivamente e procurar ajuda quando esta é necessária.
- ✓ Tomada de decisão responsável: envolve aprender a fazer escolhas construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais em diversos contextos. Requer a capacidade de considerar padrões éticos, preocupações de segurança, normas de comportamento precisas para comportamentos de risco, a saúde e bem-estar de si próprio e dos outros, e de fazer uma avaliação realista das consequências das várias ações.



Figura 7 - Processo SEL (Fonte: <https://casel.org/overview-sel/>)

Para assegurar uma SEL eficaz na promoção de competências sócio-emocionais, os programas escolares devem ser (Weissberg et al., 2015):

- Sequenciados - incluem um conjunto de atividades coordenadas e interligadas destinadas a promover o desenvolvimento de competências,
- Ativos - devem ajudar os estudantes a dominar novas competências,
- Focados - devem ser centrados no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos estudantes,

Explícitos - direcionados para competências sociais e emocionais específicas, devem promover o ensino destas competências e o seu desenvolvimento em contexto de sala de aula de modo a que os alunos as consigam aplicar noutras situações da vida quotidiana.

Importância do desenvolvimento da SEL na escola

O apoio dos adultos no desenvolvimento de competências sócio emocionais nas crianças é fundamental para que elas tenham uma vida saudável e segura (Alzahrani et.al, 2019). A sociedade exige que as crianças sejam social e emocionalmente competentes, para se adaptarem mais facilmente às diferentes etapas doo crescimento e desenvolvimento e, posteriormente, a uma vida adulta bem-sucedida. Crianças e adultos com níveis elevados de SEL têm maior capacidade e facilidade em executar tarefas; e apresentam níveis de maior envolvimento nas suas relações (Simões & Alarcão, 2011).

Sutherland et al. (2018) afirmam que as crianças com comportamentos problemáticos têm maior probabilidade de experimentar dificuldades de desenvolvimento na infância e na vida adulta. Além disso, antecipam que os problemas de comportamento em tenra idade estão fortemente ligados a certos tipos de comportamentos mal-adaptados na adolescência (como o consumo de drogas, violência e abandono escolar). Assim, as intervenções para desenvolver competências sócio emocionais (por exemplo, atividades de sala de aula) são essenciais quando se trata de mudar o comportamento das crianças na infância. A investigação também conclui que as crianças sem competências sociais, comportamentais ou emocionais estão em desvantagem na sala de aula (Alzahrani et.al, 2019).

A pré-escola e o jardim-de-infância são particularmente importantes para o desenvolvimento infantil, por contribuírem para o desenvolvimento de aptidões sociais, emocionais e comportamentais nas crianças ainda pequenas. Desde a primeira infância, o professor colabora no apoio às crianças e no desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e cognitivas, tendo sempre em consideração as suas características e utilizando várias atividades para as ajudar a tornarem-se adolescentes saudáveis. Quando excelentes professores estão presentes nas escolas, há um maior contributo para uma melhor e mais fácil aprendizagem social e emocional, inclusive através de atividades em pequenos grupos (Alzahrani et.al, 2019).

- O desenvolvimento da SEL em ambientes educativos é fundamental, uma vez que a escola é um dos locais primários onde os alunos aprendem competências sociais e emocionais.
- Numa perspetiva de longo prazo, uma maior competência social e emocional pode aumentar a probabilidade de completar com sucesso o ensino secundário, prontidão para o ensino pós-secundário, sucesso na carreira, relações familiares e de trabalho positivas, melhor saúde mental, comportamento criminal reduzido, e desempenho de uma cidadania ativa (Jones, Greenberg & Crowley, 2015).
- O ensino e aprendizagem nas escolas têm uma forte componente social, emocional e académica.
- A relação entre professores e alunos é muito importante. A investigação sugere que a presença de relações positivas e de apoio entre estudantes e professores promove o desenvolvimento a longo prazo de melhores resultados escolares e a ausência de comportamentos problemáticos (Williford et. al, 2015).

Alguns dos principais benefícios da SEL são (Durlak et al., 2011):

- melhora a realização individual
- aumenta os comportamentos pró sociais (como a gentileza, a partilha e a empatia)
- melhora as atitudes dos estudantes em relação à escola
- reduz a depressão e o stress entre os estudantes
- promove atitudes mais positivas em relação a si próprio, aos outros e às tarefas, incluindo uma maior autoeficácia, confiança, persistência, empatia, ligação e compromisso com a escola, e um sentido de propósito
- promove comportamentos sociais e relações mais positivas com pares e adultos
- reduz problemas de comportamento e de comportamentos de risco
- diminui angústia emocional
- contribui para melhores resultados, notas e assiduidade nos testes

REFERÊNCIAS

- Almost, J., Wolff, A. C., Stewart-Pyne, A., McCormick, L. G., Strachan, D., & D'Souza, C. (2016). Managing and mitigating conflict in healthcare teams: an integrative review. *J. Adv. Nurs.* 72, 1490–1505. doi: 10.1111/jan.12903.
- Alzahrani, M., & Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*. 12. 141.
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic. USA: *International Education Studies*, 12 (12), 141-149.
- Argon, T. (2014). "Conflicts and solutions between students," in *Classroom Management*, eds T. Argon, and Ş. Nartgün, (Ankara: Maya Academy).
- Barnett, M. & Johnson, D. (2016). The perfectionism social disconnection model: The mediating role of communication styles. *Personality and Individual Differences*, 94, 200–205.
- Barsky, A.E., (2007). *Conflict Resolution for the Helping Professions*, (2nd ed), Belmont, CA: Thompson Learning.
- Batton, J. (2002), *Institutionalizing Conflict Resolution Education: The Ohio Model of conflict Resolution Education Quarterly*, vol: 19, no. 4, Wiley Periodicals.
- Coleman, P., Vallacher, R., Nowak, A. & Ngoc, L. (2005). Intractable Conflict as an Attractor: Presenting a Dynamical Model of Conflict, Escalation, and Intractability. *American Behavioral Scientist*. 50. 10.2139/ssrn.734963.
- Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). *SEL Impact*.
- Cowie, H. & Smith, P. (2009). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. *Handbook of Prevention Science*. 177-193.
- Cowie, H. (2014). Understanding the Role of Bystanders and Peer Support in School Bullying. *The international journal of emotional education*, 6(1), 26-32.
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. London: Sage Publications.
- Cowie, H., Boardman, C., Hawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and Well-Being: A Practical Guide for Schools*. Paul Chapman Publishing.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008) *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *J. Child Dev.* 82, 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Williford, A., Wolcott, C., Vick Whittaker, J. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Festinger, L. (1954). "A theory of social comparison processes". *Human Relations*. 7 (2): 117–140.

Ghaffar, A. (2019). *Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies*.

Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *J. Educ. Train. Stud.* 4, 197–205. doi: 10.11114/jets.v4i4.1388.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>.

Hojbotăa, A. M., Butnaru, S., Rotaru, C., & Tița, S. (2014). Facing conflicts and violence in schools – a proposal for a new occupation: the mediation counsellor. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 142, 396–402. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.698.

Houlston, C., Smith, P., & Jessel, J. (2011). The Relationship Between Use of School-Based Peer Support Initiatives and the Social and Emotional Well-Being of Bullied and Non-bullied Students. *Children & Society*. 25, 293 – 305. 10.1111/j.1099-0860.2011.00376.x

<https://www.mentalhealth.org.uk/a-to-z/p/peer-support>

James, A., Cowie, H., & Toda, Y. (2013). Peer Support. *Prevention education in the world*, 147-156.

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.

Jordan, T.P. (2000). Glas's Nine-Stage Model Of Conflict Escalation.

Kaye, Beverly; Jordan-Evans, Sharon (2005). [Love 'Em or Lose Em: Getting Good People to Stay](#). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc. p. 117. ISBN 978-1-57675-327-9.

Monroe, C.R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? *Kappa Delta Pi Record*, 42, 161- 165.

Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: the role of attachment styles and classroom management efficacy. *J. Sch. Psychol.* 44, 105–121. doi: 10.1016/j.jsp.2006.01.004.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)

Orzechowska, K., & Muhammad, S. (2020). Where Awareness and Research Meet The Evidence Based Support Group. University of the West of England, Bristol. Available at: https://www.researchgate.net/publication/349054469_Peer_Support

Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *J. Res. Pers.* 41, 110–125. doi: 10.1016/j.jrp.2006.03.003

Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M., & Amador Munõz, L. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagog. Soc. Rev. Interuniversitaria* 18, 99–114. doi: 10.7179/PSRI_2011.18.08

Pérez-Serrano, G., & Pérez-de-Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a Convivir. El Conflicto Como Oportunidad de Crecimiento*, Vol. 18. Madrid: Narcea, 99–114.

Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 649-656.

Pruitt, D.G., Kim, S.H. (2004) *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement*, Third edition, New York: McGraw Hill Higher Education.

Salzer, M. S., & Shear, S. L. (2002). Identifying consumer-provider benefits in evaluations of consumer-delivered services. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(3), 281–288. <https://doi.org/10.1037/h0095014>.

Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 159, 630–635. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.438.

Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.

Smith, D., Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Better Than Carrots or Sticks : Restorative Practices for Positive Classroom Management* ; ASCD: Alexandria, VA, USA, 2015.

Solomon, P. (2004). Peer Support/Peer Provided Services Underlying Processes, Benefits, and Critical Ingredients. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27(4), 392–401. <https://doi.org/10.2975/27.2004.392.401>

Thomas, K.W. & Kilmann, R.H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Xicom. Tuxedo, NY.

Thompson, F. & Smith, P.K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. Research Brief DFE-RB098 (2011).

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). "Social and emotional learning: past, present, and future," in *Handbook of Social and Emotional Learning*, eds J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, and T. Gullotta (New York, NY: The Guilford Press, 3–19.

Yuliani, E., Etika, A., Suharto, I., & Nurseskasatmata, S. (2020). Analysis of Assertive Communication Skills in Adolescents Health with Aggressive Behavior. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 473, 232-236.

Módulo III - Liderança, Dinâmica em Sala de Aula Motivação dos Alunos

3.1. O Papel de professor enquanto líder

Os professores, no exercício das suas funções em contexto escolar, são encorajados a exercer um papel de liderança e a contribuir para melhorar e mudar os seus contextos de trabalho. Neste sentido, a liderança não se trata apenas de questões relacionadas com desempenho e responsabilidades dentro das estruturas e hierarquias da escola, mas abrange também as diferentes formas pelas quais os professores fazem a diferença: a influência e mobilização dos outros intervenientes escolares (colegas, alunos, pais, etc.) e a participação em iniciativas inovadoras (Poekert, 2016).

A liderança dos professores refere-se a um conjunto de competências por eles demonstradas: enquanto continuam a lecionar, exercem também uma influência que se estende para além da sala de aula, ou seja, a outros dentro da escola e noutros locais. Os professores líderes estão empenhados em ajudar os outros a alcançar o seu potencial, com o objetivo abrangente de melhorar a aprendizagem dos alunos e os ambientes de sala de aula. Esta compreensão mais ampla da liderança dos professores chama a atenção para uma liderança que se constrói mais a partir da influência e da interação do que da autoridade e do poder. Assim, não se assume que a liderança esteja automaticamente ligada a posições específicas na organização das hierarquias, mas reconhece-se o potencial de cada professor para exercer este papel como parte das suas funções (Frost, 2012). Um modelo padrão para os professores líderes é apresentado em sete domínios (Teacher Leader Model Standards, 2011 cit. in Cozenza, 2015):

1. Fomentar uma cultura colaborativa para apoiar o desenvolvimento de educadores e a aprendizagem dos estudantes;
2. Aceder e utilizar a investigação para melhorar a prática e a aprendizagem dos alunos;
3. Promover a aprendizagem profissional para a melhoria contínua;
4. Facilitar melhorias no ensino e processos de aprendizagem dos alunos;
5. Promover a utilização de avaliações e para a melhoria das escolas;
6. Melhorar a comunicação e colaboração com as famílias e a comunidade;
7. Advogar pela aprendizagem dos alunos e pela sua própria profissão;

Liderança transformacional

A liderança transformacional refere-se a um conjunto de comportamentos/atividades específicos por parte dos líderes no sentido de melhorar o desempenho e os resultados globais da organização. É um estilo de liderança que transforma atitudes, crenças e comportamentos dos seguidores, para níveis de motivação mais elevados onde o líder inspira as pessoas que o rodeiam (Anderson, 2017).

Quais são os comportamentos de liderança transformacional?

Implementar a liderança transformacional em contexto de sala de aula contribui para um melhor desempenho das crianças ao estimular competências como o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. A investigação centrada na liderança transformacional tem demonstrado ter correlações positivas com o desempenho dos alunos na leitura, o aumento da estimulação/energia individual, a procura de novos interesses e a vontade de mudança. Motivação inspiradora: os líderes comunicam expectativas de alto desempenho de uma forma encorajadora e entusiasta.

- Individualização: envolve *coaching* de líderes, mentoria e *feedback* de uma forma consistente com as necessidades de cada indivíduo;
- Estimulação intelectual: envolve desafiar o outro para abraçar novas formas de pensar e fazer, e a reavaliar os seus valores e crenças. Além disso, o líder estimula o desenvolvimento de novas ideias e mostra tolerância aos erros;
- Influência idealizada: é a liderança que proporciona visão e sentido de missão enquanto demonstra total empenho na visão e missão;

Competências de um líder escolar bem-sucedido e estratégias de liderança

- **Prática reflexiva:** o professor está consciente do seu papel de líder e do seu potencial de crescimento dentro e fora da sala de aula.

- Fornece instrução reflexiva, modelos fortes, prática de liderança partilhada (isto é, olha para si e para a equipa enquanto parte do sistema);
- Cria condições que incentivam a prática reflexiva entre alunos, pares, administradores e outros membros do pessoal;
- Elabora planos estratégicos informados por dados, recursos e análises reflexivas de forma a tomar decisões informadas e a impulsionar os outros nas suas decisões;

- **Eficácia pessoal:** o professor compreende como os pontos fortes pessoais, o estilo de liderança, as paixões e os valores têm impacto na filosofia do ensino e na prática no desenvolvimento de um ambiente de confiança e credibilidade, capitalizando esses atributos para apoiar os processos de aprendizagem dos alunos. O professor procura:

- Equilibrar o papel e os deveres com outras responsabilidades;
- Aceitar a possibilidade de adversidades, cultivar objetivos significativos, um modelo de resiliência e humildade;
- Incentivar colegas e alunos a arriscar, a pensar mais além das suas rotinas, dos seus lugares seguros, criando para isto um ambiente de apoio que premeia não apenas ideias ou iniciativas bem-sucedidas, mas também o esforço, independentemente do resultado.

- **Eficácia interpessoal:** o professor procura apoiar os colegas e construir relações significativas para promover ações baseadas numa visão partilhada e profundamente enraizada no serviço às necessidades dos alunos. O professor procura:

- Apoiar os outros através de uma comunicação eficaz baseada na empatia, confiança, cordialidade e humildade;
- Construir relações significativas para incentivar uma visão baseada e partilhada em benefício dos alunos.

- **Comunicação:** o professor define, distingue e partilha mensagens que incentivem os outros na procura de mudanças positivas a todos os níveis do sistema educativo. O professor procura:

- Identificar as necessidades e desafios para o crescimento do aluno, preparando-se para os enfrentar;
- Influenciar os outros professores enquanto líderes e estar capacitado para comunicar e defender eficazmente as partes interessadas a todos os níveis;

- **Continuar a aprender e a apostar na educação:** o professor define objetivos de desenvolvimento profissional significativos e procura oportunidades de aprendizagem que permita alcançá-los. O professor procura:

- Formação adicional, participação em conferências ou fóruns políticos e em projetos de investigação.

- **Processos de Grupo:** o professor envolve-se no trabalho com os outros mantendo uma mente aberta, participando ativamente em reuniões de grupo, eventos e oportunidades de aprendizagem. O professor procura:

- Gerir dinâmicas de grupo, orientar os grupos em momentos de desafios, controvérsias, conflitos, enquanto compreende os pressupostos da diversidade e em que medida a diversidade contribui para o trabalho do grupo.

Facilidade tecnológica: o professor incorpora a tecnologia emergente enquanto uma ferramenta de comunicação com diversos públicos, facilita a colaboração através de experiências de aprendizagem síncronas e assíncronas e oferece atividades de aprendizagem que, de outra forma, são inacessíveis, alargando a experiência dos alunos/formandos.

Liderança instrutiva

- **Coaching e mentoria:** Valoriza a importância do desenvolvimento profissional – o seu e o dos outros - em prol dos alunos. Neste sentido procura:

- Ajudar alunos e colegas a observarem as suas próprias práticas através da ajuda entre pares;
- Envolver-se em funções formais de *coaching* e mentoria e liderar, dando o exemplo;
- Utilizar múltiplos indicadores para identificar práticas de ensino eficazes e de aprendizagens bem-sucedidas dos alunos;
- Ajudar os alunos e colegas a tomarem as suas próprias decisões profissionais ou académicas, fazendo perguntas que incentivem a reflexão;
- Aproximar colegas e alunos com base em pontos fortes, necessidades e qualidades pessoais e académicas;
- Identificar outras pessoas que possam ser bons mentores e/ou líderes.

- **Construir relações colaborativas e um ambiente de aprendizagem inclusiva:** proporcionar a todos os alunos uma aprendizagem flexível e percursos eficazes para alcançar objetivos educativos criando espaço para escolhas; fomentar um sentimento de pertença, entender a importância de uma cultura colaborativa, articular a necessidade deste tipo de cultura e trabalhar com os colegas para criar um ambiente positivo.

- **Consciência comunitária:** Utilizar uma compreensão profunda do panorama da escola, da cultura, da comunidade, e da política educativa para se aproximar e relacionar de forma significativa com as famílias, escolas e parceiros comunitários. Tudo isto no sentido de melhor corresponder às necessidades dos alunos.

3.2. Importância do clima escolar e a sua influência no comportamento

O clima escolar tem sido considerado como um dos fatores mais importantes que determinam o sucesso ou o insucesso da gestão educativa. O clima escolar é uma construção complexa e multidimensional e tem sido descrito como sendo a personalidade e atmosfera não escritas da escola, incluindo as suas normas, valores e expectativas. Um bom clima escolar pode proporcionar apoio ou incentivo ao diretor da escola, aos professores e aos alunos para realizarem diversas atividades de acordo com as respetivas funções e papéis (Bar, 2016); e caracteriza-se pela existência de relações interpessoais solidárias e de apoio,

oportunidades de participação nas atividades escolares e nos processos de tomada de decisão, e pela partilha de normas, valores e objetivos positivos. O clima escolar tem sido apontado pela literatura como um fator diretamente relacionado os resultados emocionais e comportamentais dos alunos (Maxwell et al.,2017).

O clima escolar é o que torna distinta e singular cada escola, é produto da interação social entre diretor e professores, professores e professores, professores e funcionários, professores e alunos (Hadiyanto, 2018). No entanto, **o clima** em sala de aula é um reflexo da opinião dos alunos acerca da sua experiência acadêmica e inclui a percepção dos alunos sobre o rigor da aula, as suas interações com o seu professor e pares e o seu envolvimento na aula.

Clima escolar e o aproveitamento escolar dos alunos

O aproveitamento escolar dos alunos é influenciado por um amplo conjunto de fatores - internos e externos - como as competências, interesses, estilos de aprendizagem dos alunos, professores, instalações disponíveis e, não menos importante, o clima escolar. Este último tem uma grande influência na aprendizagem e no crescimento pessoal dos alunos. Um clima favorável em contexto de sala de aula - que proporciona uma sensação de segurança, conforto e liberdade - motivará os alunos a aprenderem melhor na escola e, por sua vez, conduz a melhores resultados em termos de aproveitamento e aprendizagem escolares (Bar,2016; Maxwell et al., 2017); por outro lado, um clima escolar/sala de aula negativo reduz a participação dos alunos nas atividades escolares e a sua aprendizagem. Fatores relacionados com o clima escolar têm também sido apontados como impactantes no sucesso escolar, como por exemplo o relacionamento entre professores e alunos (Maxwell et al.,2017).

Clima escolar e comportamento dos alunos

O clima escolar tem um impacto direto na adaptação dos alunos à escola. Afeta o ajustamento psicossocial dos alunos, a saúde mental e a autoestima. O clima escolar também influencia o comportamento dos alunos e, dentro de um clima escolar negativo, comportamentos como *bullying*, agressão, delinquência estudantil, consumo de álcool e drogas são mais frequentes (Maxwell et al., 2017). Além disso, o clima escolar pode influenciar o absentismo dos alunos, o abandono escolar precoce e comportamento internalizados e externalizados. Por exemplo, alunos com sentimentos negativos em relação à escola e com fracas relações com os funcionários, apresentam níveis mais baixos de assiduidade, bem como comportamentos antissociais em sala de aula. Os alunos que denunciam falta de segurança, também apresentam maior absentismo e tempo passado com colegas delinquentes. Também os alunos que sentem menos apoio na escola mostram maiores níveis de absentismo e também sintomas físicos de depressão. Os alunos sentem-se menos ligados ao seu contexto ambiental, apresentam altos níveis de ansiedade e sintomas depressivos. Inversamente, uma escola com um clima positivo, é associada, em diferentes estudos, a problemas menos internalizados, menos autocrítica, menos autoelevatórios de problemas de psiquiatria e melhor bem-estar psicológico entre alunos (para revisão, ver Hendron & Kearney, 2016).

Clima escolar negativo, clima escolar positivo e benefícios (Kutsyuruba et al., 2015; Kane et al., 2016):

Clima escolar positivo		Clima escolar negativo
SEGURANÇA	Os alunos devem sentir-se seguros, acolhidos e respeitados através de códigos de conduta que garantam e	Um clima escolar negativo pode ser assumido como tendo as características opostas de um

(física e sócio-emocional)	<p>promovam relações positivas entre adultos e crianças.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Regras e normas; 2.Sentido de segurança física; 3.Sentido de segurança sócio - emocional; 	<p>clima escolar positivo, como menor realização académica, aumento de comportamentos de risco, uma perceção diminuta da segurança, más relações, falta de encorajamento, baixa ligação escolar, redução da retenção de professores e maiores níveis de bullying e vitimização.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O clima das escolas caracteriza-se por um ambiente autoritário e de punição; 2. Níveis mais baixos de ligação com os alunos; 3. Ambiente hostil, vitimização e bullying; 4. Pouca comunicação entre as partes interessadas; 5. Resistência à mudança; 6. Baixa confiança, pouco sentido de comunidade; 7. (...)
ENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM PEDAGÓGICA (em 3 dimensões interrelacionadas:	<p>Proporcionar uma aprendizagem personalizada através de uma abordagem centrada no aluno e apoiar a sua experiência de bem-estar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Apoio à aprendizagem; 2.Aprendizagem social e cívica; 	
CONEXÃO	<p>Promove a ligação dos alunos na escola, professores e colegas, por exemplo, através de uma aprendizagem social e emocional para ajudar as crianças a compreender e gerir as suas emoções e construir as competências necessárias para comunicar e resolver conflitos. Professores e educadores identificam e atendem às necessidades académicas, sociais e emocionais dos alunos.</p>	
APOIO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS	<p>Promove uma atmosfera de comunidade e apoio por todos aqueles ligados à experiência do aluno. Isto inclui não só professores, mas também, familiares, funcionários e membros da comunidade. Por exemplo, a parceria da comunidade escolar e a melhoria do trabalho escolar sobre o clima através de conversas, reuniões, inquéritos e incorporar o feedback de todos estes grupos nas escolas praticam e trabalham.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Respeito pela diversidade; 2.Apoio social aos adultos; 3.Estudantes de apoio social; 	

Benefícios de um clima escolar positivo, de acordo com Kane et al., 2016:

1. Influência positiva nos professores, estudantes, educadores, nas relações, na segurança e no ambiente físico;
2. Promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens num sistema democrático;
3. As pessoas estão comprometidas e respeitadas;
4. Famílias, alunos e educadores trabalham em conjunto para contribuir para uma visão escolar partilhada;
5. Traz satisfação a todas as pessoas envolvidas;

6. Os estudantes melhoram o estado de saúde mental e diminuem na internalização e externalização de comportamentos;
7. Melhoria dos resultados académicos e do aproveitamento escolar;
8. É um fator de proteção para as crianças em contextos vulneráveis;
9. É um fator de proteção para prevenir comportamentos de risco e *bullying*;
10. Cada pessoa contribui para o funcionamento da escola e para o cuidado do ambiente físico (Conselho Nacional do Clima Escolar, 2007 cit em Kane et al., 2016).

Estratégias para alcançar ambientes positivos em contexto de sala de aula:

Criar uma cultura de sala de aula, através de um ambiente onde os alunos se sentem seguros e livres para se envolverem, é fundamental para um contexto de sala de aula confortável e positivo. Isto contribui para que os alunos se sintam agentes ativos no seu processo de aprendizagem e assumam essa responsabilidade. Segue-se a apresentação de um conjunto de estratégias cuja adoção pelo professor contribui para a definição de um ambiente de aprendizagem seguro e respeitoso em sala de aula:

- ✓ Estabelecer regras em conjunto: Numa sala de aula positiva as crianças são livres, podem ser elas mesmas, sentem-se seguras e respeitadas. É fundamental que estas regras sejam claras para que as crianças se sintam comprometidas para as seguirem. É importante envolver as crianças na definição das regras, incluindo as regras relativas à comunicação;
- ✓ Promover a diversidade e o multiculturalismo: A educação multicultural é uma abordagem progressiva para transformar a educação baseada na igualdade educativa e na justiça social. Por exemplo, identificar os estilos de aprendizagem dos alunos, incentivar os alunos a orgulharem-se da sua cultura e a estarem atentos ao seu próprio preconceito (crenças culturais, valores, enviesamentos). Celebrar a diversidade e a multiculturalidade contribui para que os alunos se sintam incluídos no grupo;
- ✓ Transformar os problemas num momento de aprendizagem: quando os problemas acontecem, é importante envolver os alunos na sua resolução. Isto desenvolve não só competências de resolução de problemas, mas também de trabalho em equipa que são tão vitais na sala de aula;
- ✓ Alterar a configuração da sala de aula quando se desejar, em função da faixa etária e das atividades que estão a ser implementadas. É importante que os alunos não se sintam segregados e que se sintam capazes de trabalhar facilmente uns com os outros;
- ✓ Atribuir responsabilidades individuais: Dar aos alunos responsabilidades na sala de aula faz parte do dia-a-dia, mas também ajuda as crianças na construção de autoestima e autoconceito porque sabem que lhes foi atribuída uma tarefa específica. É importante fazer isto com regularidade;
- ✓ Utilizar recursos tecnológicos e inovadores: Experimentar novos métodos de ensino (por exemplo, tarefas mais dinâmicas ou práticas ou aprendizagem baseada em jogos), novas tecnologias (por exemplo, videojogos). Tudo isto tem demonstrado aumentar o nível de interesse, concentração e prazer na utilização dos materiais educativos entre os alunos ([The State of Technology in Education Report 2020/21 - Promethean \(prometheanworld.com\)](#)).

3.3. Dinâmica de sala de aula e motivação

A sala de aula é um cenário social e cultural complexo com múltiplos eventos a acontecer em simultâneo; por isto, a gestão em sala de aula é a chave para um ensino eficaz. Uma sala de aula dinâmica envolve a interação entre alunos e professores numa comunidade de sala de aula. O objetivo de estudar uma dinâmica de sala de aula é aprender a criar um ambiente positivo onde os alunos se sintam confortáveis em aprender e comunicar com outros alunos e com o professor. Segue-se um modelo de dinâmica de sala

de aula com um conjunto de conteúdos que devem ser sempre implementados diariamente de forma consistente.

ABORDAGEM DINÂMICA DE GESTÃO DE SALA DE AULA (DCMA) (*adaptado de Davis, 2017*):

<i>Flexibilidade no estilo de gestão</i>	
Flexibilidade e adaptabilidade do estilo de gestão	Adapta com sucesso estilos de gestão e abordagens com base no contexto e configuração de cada turma e grupo individual;
<i>Diversidade do contexto</i>	
Responsividade cultural	Integra com sucesso diferenças de estilos de comunicação e diferentes estilos de aprendizagem que resultam da diversidade cultural dos alunos (Bourdieu 1984);
Responsividade da classe socioeconómica	Integra com sucesso as diferenças entre os alunos com base nos seus contextos socioeconómicos e que se refletem em diferentes estilos de comunicação e aprendizagem;
Responsividade do género e sexualidade	Acomoda com sucesso diferenças de estilos de comunicação e aprendizagem de todos os alunos baseados na sua sexualidade e género; Apoia todos os alunos com base no seu género e sexualidade;
Responsividade linguística	Acomoda com sucesso diferenças de estilos de comunicação e aprendizagem de todos os alunos com base nas suas capacidades linguísticas;
Responsividade baseada nas capacidades	Acomoda com sucesso diferenças de estilos de comunicação e aprendizagem de todos os alunos com base nas suas capacidades; Acomoda com sucesso diferenças em todos os alunos e diferencia-se com base nas suas capacidades individualizadas.
<i>Pedagogia</i>	
Desenho do curso, unidade e aula	<p>O curso é estruturado para contar uma história coesa de transições com sucesso de unidade para unidade e de aula para aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada unidade é estruturada para contar uma história coesa ao organizar e ligar com sucesso cada aula; • Cada aula é estruturada com sucesso para contar uma história coesa com um início claramente definido, meio, e conclusão que são inter-relacionados e têm transições suaves entre eles; • O curso, unidade e conteúdo de aulas, atividades, e projetos são pessoalmente relevantes e envolventes para todos os estudantes; • O curso, unidades e aulas são projetados para construir com sucesso competências específicas e desafios aos alunos para alcançar e exceder essas competências.
Implementação de aulas	<p>A aula conta com sucesso uma história coesa com um início, meio e conclusão claramente definidos que estão inter-relacionados e que têm transições suaves entre eles;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos, atividades e projetos da aula são pessoalmente relevantes e envolvem todos os alunos através da aprendizagem ativa e do questionamento eficaz; • São construídas com sucesso competências específicas e os alunos desafiados a alcançar e superar estas competências;

Gerir comportamentos disruptivos *	<p>O mau comportamento dos estudantes é tratado através de estratégias eficazes de contrariem a escalada do conflito;</p> <ul style="list-style-type: none"> • As normas são consistentemente mantidas para o mau comportamento dos alunos; • Todos os alunos com comportamentos disruptivos são abordados individualmente e tratados com respeito; • O professor procura sempre descobrir e abordar as questões subjacentes ao comportamento do aluno em vez de apenas o punir.
<i>Cultura de sala de aula e comunidade</i>	
Comunidade dedicada	<p>O professor prioriza e cria relações positivas entre o professor e todos os alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor prioriza e facilita relações positivas entre todos os alunos; • O professor cria e facilita ambientes de aprendizagem cooperativa para todas as atividades em grupo.
Comunidade segura	<p>Todos os alunos se sentem seguros para partilhar e comunicar as suas ideias em ambiente aberto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos se sentem mutuamente respeitados pelos seus pares e pelo professor; • Todos os alunos consideram que a pedagogia e a gestão do professor são justas e equitativas.
Comunidade encorajadora	<p>Todos os alunos são encorajados a estabelecer e cumprir objetivos pessoais e académicos de curto e longo prazo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • São encorajados a serem agentes de mudança; • Recebem reforços positivos e feedback ativo; • O professor cria uma comunidade de alunos ativos onde todos os alunos estão envolvidos com material de sala de aula e motivados para aprender; • O ambiente físico da sala de aula atrai todos os alunos para aprender.

Gerir comportamentos disruptivo em sala de aula

Mesmo que um professor tenha criado um ambiente de sala de aula seguro, acolhedor e encorajador, e utilize um currículo culturalmente responsivo e diferenciado para diferentes tipos de alunos, é provável que a perturbação dos alunos continue a ocorrer. Por exemplo, mesmo que os professores implementem um plano ou uma aula ideal, pode haver um aluno que tenha dificuldade em envolver-se devido aos fatores geradores de stress de fora do contexto da sala de aula e, portanto, se comporta mal de acordo com as expectativas da sala de aula.

Exemplos de gestão de comportamentos a aplicar na escola:

- 3.4. **Práticas restaurativas:** No contexto escolar, a justiça restaurativa enfatiza a retificação e recuperação junto da comunidade em geral, bem como a reparação e reabilitação do agressor. O objetivo final dos programas de justiça restaurativa é a restauração de relações e restituição à comunidade (e.g Mayworm et al.,2016).
 - 3.5. **Estratégias gerais usadas para gerir comportamentos disruptivos em sala de aula** (Marzano et al., 2003): A maioria destas estratégias e várias outras, reforçam o papel do professor de criar um ambiente seguro e de contenção das situações ao invés de contribuir para o agravamento do comportamento desajustado.
- ✓ Estabelecer regras e procedimentos;

- ✓ Implementação de intervenções disciplinares;
- ✓ Construção de relações professor-aluno;
- ✓ Interpretar o estado mental dos alunos;
- ✓ Capacitar os alunos a assumir a responsabilidade na sua própria gestão.

Promover uma cultura de respeito e eficácia em sala de aula

Das "5 estratégias que funcionam" na criação de um clima de respeito e eficácia em sala de aula disponível em: [Creating a Climate of Respect - Educational Leadership \(ascd.org\)](https://www.ascd.org/Portals/0/PDF/Creating_a_Climate_of_Respect_Educational_Leadership.pdf).

1. **Criar oportunidade para a tomada de decisão em grupo.** O diálogo aberto envolve os alunos num processo democrático em que o compromisso - em vez da concorrência - é crucial para tomar decisões;
2. **Democratizar o espaço.** Quando a tomada de decisão em grupo ou a interação do aluno é fundamental para um esforço, reorganize a sala. Mude o lugar da frente, mova todas as mesas para o lado, ou sente os alunos no chão de braços dados. Deixe os alunos terem uma palavra a dizer; forneça-lhes a oportunidade de aprender com as suas decisões.
3. **Utilize projetos de grupo multidimensionais e varie a composição dos grupos.** Um bom projeto de grupo deve destacar diferentes estilos de aprendizagem e habilidades. As componentes gráficas, textuais, de apresentação e outros devem ter igual importância; a conclusão bem-sucedida do projeto exigirá interdependência entre os membros do grupo.
1. **Varie os protocolos de partilha em salas de aula.** A partilha de alunos em salas de aula normalmente vem através da conversa ou da escrita; muitas vezes o mais rápido ou mais alto ganha o palco. Em vez disso, use o tempo de reflexão e escrita para ajudar os alunos a organizar os seus pensamentos, fazer com que os alunos partilhem através da arte visual sem usar a linguagem, ou que os alunos partilhem em pares ou pequenos grupos. Concentre-se em formas de o escritor, o pensador, o falador e o artista visual partilharem as suas ideias.
2. **Criar conflitos em torno de questões.** Ao discutir questões na aula, proporcionar uma experiência mais realista do que é uma questão complexa. Tomar diferentes lados de uma questão - não para competir e ganhar, mas para chegar a uma decisão coletiva - cria uma experiência democrática que demonstra a confusão e complexidade do processo.

3.4. Motivação - A Teoria da Autodeterminação (TAD)

Um dos principais objetivos da educação é estimular o interesse dos alunos, enquanto elemento-chave no processo de aprendizagem. No entanto, muitos professores enfrentam diariamente dificuldades em motivar os alunos com falta de entusiasmo, passividade, não cooperação ou até com comportamentos agressivos ou disruptivos. As evidências mostram que a motivação intrínseca dos alunos diminui com o aumento da idade; e que durante a adolescência muitos alunos perdem o interesse e o entusiasmo pela escola. Assim, compreender a motivação do aluno é a chave para promover a aprendizagem e o ajustamento na escola. Neste contexto, a teoria da autodeterminação fornece um quadro teórico para estimular a reflexão crítica sobre as políticas e as práticas da educação contemporânea. Este quadro teórico fornece orientações para que os professores consigam criar um clima de sala de aula motivacional (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2020).

TAD Na Prática

A teoria da autodeterminação (TAD) é uma teoria empírica da motivação humana e da personalidade no contexto social que aponta a motivação como uma característica autônoma e controlada (Deci & Ryan, 2012). Esta teoria fornece fatores de compreensão que facilitam ou dificultam a motivação intrínseca, a motivação extrínseca autônoma e o bem-estar psicológico, todas as questões que relevam para o contexto educativo (Ryan & Deci, 2020).

De acordo com esta teoria, os alunos têm uma tendência natural para explorar o seu ambiente, crescer, aprender e desenvolver-se. No entanto, estas tendências humanas pró-ativas não são vistas como automáticas - exigem uma série de condições que as sustentam. A TAD defende especialmente que para um desenvolvimento saudável, para impulsionar indivíduos e para os envolver ativamente e positivamente na aprendizagem, é fundamental assegurar apoio para satisfazer as suas necessidades psicológicas básicas (Ryan, Di Domenico, & Deci, 2019).

As três necessidades psicológicas::

1. **Autonomia** refere um sentido de iniciativa e apropriação das suas ações e um sentido de liberdade psicológica apoiado por experiências de interesse e valor quando se dedica a uma atividade de aprendizagem.
2. **Competência** refere-se ao sentimento de eficácia, mestria e à sua necessidade de experiência de confiança na obtenção de resultados desejados em ambientes bem estruturados que oferecem desafios ideais, *feedback* positivo e oportunidades de crescimento.
3. **A afinidade** diz respeito a um sentimento de pertença e conexão através da experiência de relações positivas e mutuamente de satisfação. É facilitado pela transmissão de respeito, confiança e carinho.

Muitos fatores podem contribuir para a satisfação destas três necessidades, mas entre as mais importantes está o estilo de envolvimento dos professores com os alunos. Além disso, estas necessidades são inatas e a sua satisfação é fundamental para fomentar a motivação intrínseca e formas internas de motivação extrínseca explicada de seguida.

Distinção entre motivação intrínseca e extrínseca dentro da TAD

- **Motivação intrínseca:** refere-se à expressão das tendências internas ativas na natureza humana, motivação tecnicamente intrínseca diz respeito a atividades feitas "por si só", ou pelo seu interesse e fruição inerentes (Deci & Ryan, 2000). As atividades de jogo, exploração e curiosidade exemplificam comportamentos intrinsecamente motivados, uma vez que não dependem de incentivos ou pressões externas, mas sim de proporcionar as suas próprias satisfações e alegrias. Este tipo de motivação é provavelmente responsável pela preponderância da aprendizagem humana ao longo da vida, em oposição à aprendizagem e instrução imposta externamente (Deci & Ryan, 2017).

Os benefícios de promover a motivação intrínseca no ensino formal são a realização escolar, o desempenho superior e o envolvimento dos alunos. As evidências mostram que os declínios na motivação intrínseca estão associados à diminuição da satisfação psicológica.

- **Motivação extrínseca:** ao contrário da motivação interna, a motivação extrínseca diz respeito a comportamentos realizados por outras razões que não a sua satisfação inerente. Assim, a motivação extrínseca da TAD é subdividida em 4 categorias principais, nomeadamente: **a regulação externa** (ou seja, comportamentos impulsionados por recompensas e punições impostas externamente e é uma forma de motivação tipicamente experienciada como controlada e não autônoma); **A introjeção** (ou seja, a motivação extrínseca que tenha sido parcialmente interiorizada e o comportamento é regulado por recompensas internas de autoestima para o sucesso e prevenção da ansiedade, vergonha, culpa pelo fracasso); **Regulação de identificação** (i. e.: Em regulamento identificado, a pessoa identifica-se conscientemente, ou aceita pessoalmente, o valor de uma

atividade, experienciando assim um grau relativamente elevado de vontade de agir) e, finalmente, a motivação extrínseca mais autónoma é a **regulação de integração** (i.e., em que a pessoa não só reconhece e se identifica com o valor da atividade, como também a considera congruente com outros interesses e valores fundamentais).

Desmotivação

A desmotivação, demasiado comum nas configurações da sala de aula, pode resultar de falta de competência sentida para realizar alguma tarefa, ou falta de valor ou interesse. A desmotivação tem sido um forte preditor negativo de envolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Os estilos de motivação dentro da TAD

No contexto da TAD são apresentados estilos de **motivação** de suporte (geralmente envolve *feedback* positivo, empatia, escolha e disposição racional) que facilita a motivação intrínseca e a internalização. Permite que os professores enfrentem o desafio de apoiar, em vez de barrar as três necessidades psicológicas básicas através da adoção de um estilo de motivação solidário, estruturante e caloroso, em vez de um estilo de motivação controlador, caótico ou frio.

O estilo de apoio à autonomia consiste num esforço educativo para proporcionar aos alunos um envolvimento com a turma e com o professor em contexto de sala de aula de modo a contribuir para a satisfação das suas necessidades, para a promoção da autonomia; ou seja, primeiro identificar e depois vitalizar e nutrir e desenvolver os recursos motivacionais interiores. Começa por tentar compreender, reconhecer e, sempre que possível, responder às perspetivas dos alunos. Consiste em proporcionar oportunidades para os alunos tomarem posse e iniciativa do seu trabalho escolar, proporcionando-lhes escolhas e tarefas significativas que possam envolver os seus interesses. Quando exigem que algo seja feito, fornecem uma lógica significativa. Em contrapartida, o controlo dos professores é mais orientado para pressionar os alunos a pensar, sentir ou comportar-se de formas particulares sem capacidade de resposta às perspetivas dos alunos.

Destques:

1. Disponibilidade de escolha e tempo para um trabalho independente;
2. Ouvir os alunos e dar oportunidades para falar e responder a comentários e perguntas;
3. Foco nos interesses ou questões dos alunos;
4. Reconhecer a melhoria e o domínio de alguma nova matéria;
5. Incentivar o esforço;
6. Oferecer dicas que permitam o progresso quando os alunos parecem estagnados;
7. Reconhecer as perspetivas dos alunos.

Estilo de estruturação da autonomia: é a combinação de um elevado grau de apoio e estrutura de autonomia dos professores que visa promover níveis mais elevados de motivação, proporcionar um uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e manter os níveis de ansiedade mais baixos.

Estrutura refere-se à quantidade e clareza de informação e orientações claras que os professores fornecem aos alunos sobre as expectativas e formas de alcançar eficazmente os resultados educativos desejados (Skinner, E. A., & Belmont, M. J., 1993).

O estilo de estruturação da autonomia consiste, em primeiro lugar, em promover a autonomia, por exemplo, envolvendo os recursos motivacionais internos dos alunos, comunicando de forma não controladora e informativa e reconhecendo as perspetivas dos alunos e sentimentos negativos quando surgem problemas motivacionais (por exemplo, apatia) e comportamentais (por exemplo, linguagem desrespeitosa). E em

segundo lugar, a oferta de estrutura, por exemplo, inicia as atividades de aprendizagem oferecendo expectativas e instruções claras e detalhadas, oferecendo orientação útil e andaimes à medida que os alunos tentam aproveitar a aula, e fornecendo feedback para melhorar a percepção de competência e controlo pessoal percebido durante um período de pós-desempenho reflexivo.

É importante assumir e reconhecer que cada situação e aluno são diferentes. Os alunos entram na sala de aula com diferentes origens, objetivos e traços de personalidade, pelo que é importante praticar esses **estilos de motivação adotando uma atitude curiosa, receptiva, flexível, cordial e aberta. Isto, permite que os professores conheçam mais aprofundadamente as** diferenças entre os alunos e possam conseqüentemente adaptar as suas estratégias de motivação às competências, interesses, valores e preferências emergentes de cada um deles. (<https://selfdeterminationtheory.org/application-education/>).

Outras estratégias para aumentar a auto-motivação

Com base na teoria da autodeterminação e fatores que potenciam a motivação intrínseca, a autorregulação e o bem-estar, a seguir são apresentadas mais estratégias para aumentar a auto-motivação dos alunos (Odanga et al., 2018; Xu et al., 2020):

Autodisciplina

A autodisciplina, que é uma forma de autorregulação, consiste na capacidade de controlar os nossos pensamentos, discursos e comportamentos, levar a cabo ações e ajustes a essas ações para alcançar o desejo alcançado. A autodisciplina, numa rotina diária, é vital para melhorar os resultados da aprendizagem e resulta em alunos com auto-motivação para alcançar o sucesso académico. Os alunos devem saber que a autodisciplina é importante para orientar as suas atividades na procura de satisfação de objetivos intrínsecos e extrínsecos e que obedece a uma relação de causalidade.

Exemplo para melhorar a autodisciplina:

- ✓ Identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos dos alunos (isto é, ajudar os alunos a anteciparem dificuldades através de um exercício ou projeto específico; fazer planos para limitar as distrações; aumentar o sistema de recompensas, definir tempos não negociáveis para estudar, trabalhar e relaxar);

Orientação para o objetivo

Quando as pessoas usam objetivos de longo prazo para orientar as suas atividades, podem ser estimuladas por aspirações intrínsecas, como o desenvolvimento pessoal e a motivação extrínseca, por exemplo, o triunfo pessoal ou a fama. Devido a esta orientação de causalidade, as pessoas são autodeterminadas para alcançar o que acreditam precisar através de uma definição de objetivo pessoal (objetivos imediatos de sequência particular de comportamentos). Na verdade, os objetivos são os motores dos comportamentos.

A orientação dos objetivos é, portanto, um comportamento energizado por valores, que se refere à conveniência do objetivo para o indivíduo e expectativas, e crenças sobre a forma como atingem os objetivos.

Dois tipos de orientação para objetivos

A orientação de mestria é definida como tendo o objetivo de aprender e dominar a tarefa de acordo com os padrões autodefinidos. O aprendiz está focado em desenvolver novas competências, melhorar e adquirir conhecimentos adicionais. Na orientação de mestria os alunos encontram satisfação com o trabalho e não

são influenciados por indicadores de desempenho externos, como notas. Os alunos que têm objetivos de mestria tendem a participar em atividades que irão aumentar os seus conhecimentos. Estes alunos estão mais atentos, são mais propensos a processar informação a um nível mais elevado e não têm medo de pedir ajuda (Hsieh, 2011).

Objetivos de aprendizagem e objetivos de desempenho

Os objetivos de desempenho remetem para a preocupação dos alunos em demonstrar competência para receber avaliações favoráveis por parte de outros. O foco está no desempenho da tarefa e no resultado. Requer primitivamente, escolha, esforço ou persistência.

Quadros de objetivos de aprendizagem, o ensino em termos de conhecimento ou aquisição de competências. Um objetivo de aprendizagem desvia a atenção do resultado final para a descoberta de processos de tarefa eficazes.

Em resumo, os objetivos de aprendizagem ajudam as pessoas a progredir ao ponto de os objetivos de desempenho-resultado aumentarem a sua eficácia. O foco de um objetivo de aprendizagem é aumentar o conhecimento (capacidade); o foco de um objetivo de desempenho é aumentar a motivação de alguém para implementar esse conhecimento. Por conseguinte, tanto os objetivos de aprendizagem como os de desempenho são necessários para o sucesso académico.

Destaques

1. Os objetivos são condutores dos comportamentos;
2. A persistência na prossecução de um objetivo quando o objetivo é muito valorizado é indicador de auto-motivação;
3. Orientação de mestria, definição de objetivos, objetivos de aprendizagem e desempenho como académico de aproximação positiva na realização.

Gestão do tempo

A gestão do tempo é um conjunto de princípios, práticas, competências, ferramentas e sistemas utilizados para rentabilizar um período de tempo com o objetivo de mais facilmente se alcançar um objetivo. Uma boa gestão do tempo contribui para o sucesso e desenvolvimento do sucesso académico dos alunos (Odanga et al., 2018). É uma estratégia autorreguladora e está intrinsecamente relacionada com motivação intrínseca.

Estratégias de gestão do tempo na sala de aula (Akm et al., 2016)

1. Preparar um plano diário ou plano de aula;
2. Considerar a proporção de objetivos-tempo no planeamento do semestre ou das tarefas;
3. Preparar-se previamente para o tema;
4. Escolher atividades com base no nível de dificuldade e no tempo disponível;
5. Ajudar os alunos a gerir o seu próprio tempo, por exemplo, fazê-los conhecer os seus hábitos e os melhores momentos de trabalho;
6. Dar aos alunos a oportunidade de fazer um plano de semana de metas e um calendário para estimar o valor necessário para cada atribuição ou tarefa;
7. Incentivar o apoio entre os alunos.

3.5. Importância do envolvimento dos pais

Porque é que os pais têm de se envolver na educação dos filhos?

De acordo com o Centre for Child Well-Being (2010), o envolvimento dos pais na aprendizagem dos seus filhos não só melhora a moral, a atitude e a realização académica de uma criança em todas as áreas temáticas, como também promove um melhor comportamento e ajustamento social. O envolvimento familiar na educação ajuda as crianças a serem bem-sucedidas na escola, a crescerem para serem pró-ativas e, mais tarde, um membro responsável da sociedade. Os benefícios do envolvimento parental na educação das crianças são diversos: contribuem para a autodisciplina; a realização escolar, independentemente do estatuto étnico, socioeconómico ou do nível de educação dos pais; autoestima e níveis de motivação superiores; atitude positiva e comportamentos menos disruptivos. (por exemplo, Sapungan et al., 2014). Trazem benefícios às crianças, aos pais, educadores e à escola. No entanto, a associação entre o envolvimento parental e as realizações académicas não é a mesma para todos os grupos étnicos e raciais; uma revisão recente desta relação concluiu que a relação mais consistente entre o envolvimento dos pais e a realização académica foi encontrada para os pais que têm altas expectativas (Boonk, 2019).

Porque é que o envolvimento dos pais é importante para a gestão da sala de aula?

A gestão em sala de aula pode ser definida como a capacidade dos professores de gerir de forma cooperante o tempo, o espaço, os recursos e os papéis e comportamentos dos alunos, de modo a proporcionar um clima que incentive a aprendizagem (Edwards & Watts, 2010 cit in Cheng & Cheng et al., 2018). Osakwe (2014 cit in Cheng & Chen 2018) alegou que a gestão efetiva da sala de aula começa com respeito mútuo e o estabelecimento de relações interpessoais, o que é crucial para melhorar a realização dos alunos e a autoeficácia dos professores (definido como um julgamento pessoal de como se pode executar cursos de ação necessários para lidar com situações potenciais). O envolvimento dos pais nas práticas dos professores pode contribuir para um ensino mais fácil e eficaz. Por exemplo, os professores são mais propensos a atender às necessidades e capacidades individuais dos alunos quando os pais estão envolvidos, porque os pais são fontes de informação crítica sobre os alunos, como os seus interesses, estilo de aprendizagem e história de aprendizagem. Também o ensino e a gestão em sala de aula poderiam ser mais fáceis quando as crianças estão motivadas para aprender. Além disso, os pais são importantes para o envolvimento dos alunos na sala de aula porque, como principais agentes socializadores na vida das crianças, têm uma influência considerável nas atitudes das crianças em relação à escola (Walker et al., 2006; 2013). Apesar disto, os professores têm a principal responsabilidade de estabelecer contacto com os pais e apoiar o seu envolvimento; alguns pais evitam o contacto por se sentirem degradados por escolas e professores (por exemplo, Aasheim et al., 2018).

Benefícios da relação professor-pais

Há muitos benefícios numa relação saudável entre professores e pais na criação de um ambiente de aprendizagem bem-sucedido. Por exemplo, quando existe uma boa comunicação entre ambos pode melhorar o desempenho dos alunos, aumentar o envolvimento dos pais, satisfazer as necessidades cognitivas e sociais das crianças, proporcionando oportunidades para ensinar e aprender e apoiar a retenção de professores. Assim, quando há a possibilidade de pais e professores trabalharem em conjunto, o sucesso dos alunos pode aumentar e os pais sentem-se mais conectados à escola. A investigação tem sugerido a construção de uma relação forte entre pais e professores contribui para: melhorar os resultados dos alunos e aumentar a motivação, proporcionar uma melhor saúde mental, e cultivar uma melhor atitude em relação à escola, à conduta em sala de aula e à moral dos pais e professores (Gisewhite, et al., 2019; Boonk et al., 2018; Holden, 2019).

REFERÊNCIAS:

Aasheim, M., Drugli, M., & Reedtz, C. (2018). Change in teacher-student relationships and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting. *British Educational Research Journal*. Vol.44.

Akm,S., Yildman, A. & Goodwin, A. (2016). Classroom Management through the Eyes of Elementary Teachers in Turkey: A Phenomological Study. *Educational Theory and practise*. 16(3) 771-797.

Anderson, M. (2017). "Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature," *International Social Science Review*: Vol. 93: Iss. 1, Article 4. Available at: <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/issr/vol93/iss1/4>.

Barr, J.J. (2016). Developing a positive classroom climate. The IDEA Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>

Boonk, L., Gijsselaers, H.J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

Cheng, Y. & Chen, Y. (2018). Enhancing classroom management through parental involvement by using social networking apps. *South African Journal of Education*, 38. Doi.org/10.15700/saje.v38ns2a1427.

Cosenza, M.N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24, 79-99.

[Creating a Climate of Respect - Educational Leadership \(ascd.org\)](#).

Davis J.R. (2018) The Dynamic Classroom Management Approach (DCMA): What It Is and How It Can Be Integrated into Methods Courses. In: *Classroom Management in Teacher Education Programs*. Palgrave Studies in Urban Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63850-8_4

Gisewhite, R. A., Jeanfreau, M. M. & Holden, C. L. (2019). A Call for Ecologically-Based Teacher-Parent Communication Skills Training In Pre-Service Teacher Education Programmes. *EducationalReview*. Available at: https://aquila.usm.edu/fac_pubs/16690.

Hadiyanto. S. (2018). Improving school climate for better quality educational management. *Journal of educational and learning studies*. Vol 1, no 1, pp.16-22.

Hendron M. & Kearney A.C. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems, *Children & Schools*, Volume 38, Issue 2, Pages 109–116, <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>.

Hsieh, P. H. (2011). Mastery Orientation. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_1722.

<https://all4ed.org/four-elements-for-creating-a-positive-learning-environment/>

Kutsyuruba, B., Klinger, D.A. & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Rev Educ*, 3: 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>.

Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>

Mayworm, A.M., Sharkey, J., Hunnicutt, K.L. & Schiedel, K.C. (2016). Teacher Consultation to Enhance Implementation of School-Based Restorative Justice, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26:4, 385-412, DOI: 10.1080/10474412.2016.1196364.

Moran E., Carlson J.S. & Tableman B. (2012). School Climate and Learning. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_396.

Odanga, S. (2018). Strategies for Increasing Students' Self-motivation. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 6(4), 1-16. <https://doi.org/10.9734/ARJASS/2018/41354>.

Poekert P., Alexandrou A. & Shannon D. (2016). How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development, *Research in Post-Compulsory Education*, 21:4, 307-329, DOI: 10.1080/13596748.2016.1226559.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions *Contemporary Educational Psychology*. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and Schattke (2019). *Motivation Science*, 5(4), 291–294. <https://doi.org/10.1037/mot0000128> (Retraction published 2019, *Motivation Science*, 5[4], 277-290).

Sapungan, G. & Sapungan, R. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barries and Benefits. *Asian Journal of management Sciences & Education*. Vol.3. No.2.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

[student-goal-orientation.pdf \(depauw.edu\)](#)

Xu, J., Du, J., Wang, C., Liu, F., Huang, B., Zhang, M., & Xie, J. (2020). *Intrinsic motivation, favorability, time management, and achievement: A cross-lagged panel analysis*. *Learning and Motivation*, 72, 101677. doi:10.1016/j.lmot.2020.101677.

Module IV - Práticas e políticas eficazes no contexto escolar

4.1. Capital social escolar

O que é o capital social?

O conceito de capital social tem várias definições na literatura. Cohen e Prusak (2001) referem-se ao capital social como "o conjunto de ligações ativas entre as pessoas; a confiança, a compreensão mútua e os valores e comportamentos partilhados que ligam os membros das redes e comunidades humanas que tornam possível a ação cooperativa" (p. 4). A World Bank Social Capital Initiative (1998) define o capital social como: "coerência interna, social e cultural da sociedade, as normas e valores que regem as interações entre as pessoas e as instituições em que estão incorporadas" (p. 3). De uma forma mais geral, o capital social pode ser concetualizado como a "cola social" que mantém as pessoas unidas e lhes dá a sensação de pertencer a um mundo cada vez mais fragmentado e incerto. Esta "cola social" permite-nos (1) **unir as** peças fragmentadas da nossa vida social; (2) **fazer a ponte** entre as comunidades e os contactos fora do seu ambiente imediato e (3) apoiar no processo de **ligação** das pessoas às estruturas formais que podem necessitar de ajuda com oportunidades. Isso leva-nos às diferentes **formas de capital social** (Putnam, 2000):

- ✓ **Ligação:** o capital social reflete-se na criação de fortes laços entre indivíduos que pertencem ao mesmo grupo social e ajuda a desenvolver uma sensação de identidade e segurança partilhadas. A ligação do capital social pode ser estabelecida em diferentes aspetos em contexto escolar, algumas das formas podem ser congruentes com os objetivos e valores da escola, enquanto outras podem trabalhar contra ele (por exemplo: o capital social de ligação que é produzido em comportamentos disruptivos entre grupos de alunos);
- ✓ **Ponte:** o capital social facilita a construção de relações com um conjunto mais amplo e diversificado de pessoas do que as que estão no ambiente imediato (por exemplo, escola, família).
- ✓ **Ligação:** o capital social permite ligações entre pessoas com vários estatutos (por exemplo: o capital social permite ligações entre pais de crianças de diferentes origens que frequentam a mesma escola). Pode ajudar os professores a conectarem-se com as crianças (e os seus pais) de origens sociais, religiosas ou étnicas, diferentes das suas próprias origens.

Capital social nas escolas

Estas ideias sobre o capital social desenvolvidas por Putnam (2002) incluem a noção **de que o desenvolvimento da confiança entre indivíduos e o trabalho em rede incentiva a solidariedade e constrói atitudes e relações positivas dentro de instituições e grupos sociais, que são benéficos para as comunidades**. As escolas são uma das instituições em que a comunidade cívica, atitudes e relações positivas podem ser desenvolvidas. Por isso, o capital social na educação é essencial e a aposta nos princípios deste conceito em contexto escolar pode ter vários benefícios.

Por exemplo, a literatura mostra que o capital social, o desempenho e aproveitamento escolar estão positivamente ligados e que as diferenças entre estudantes em termos de sucesso académico podem ser atribuídas a diferentes níveis de capital social existente (Dika & Singh, 2002). A melhoria do capital social em ambientes escolares refere-se ao estabelecimento de relações e *networking* entre três partes fundamentais: educador-família-comunidade. As responsabilidades parentais, bem como as ligações sociais através de familiares, escolas e comunidades levam a um empoderamento do capital social (Alunogen & Cetin, 2007).

Putnam (2000) refere ainda que o desenvolvimento de crianças e jovens é profundamente influenciado pelo capital social na escola; por outro lado, o capital social dentro das famílias das crianças, grupos de pares, escolas e comunidade interfere positivamente com o aproveitamento académico, bem como com o comportamento dos alunos. Níveis mais elevados de capital social estão também associados a taxas mais baixas de abandono escolar e a taxas de conclusão do ensino mais elevadas (Israel et al., 2001), assim como a mais inscrições na universidade (Yan, 1999), maior aproveitamento em momentos de avaliação e maior participação em organizações escolares e comunitárias (Sun, 1999).

O valor coletivo das redes sociais em ambientes escolares e os benefícios que deles decorrem (Putnam, 2000):

1. Ajudam as pessoas a resolver os problemas individuais e coletivos mais facilmente;
2. Em ambientes educativos, as pessoas usam as suas redes sociais e envolvem diferentes partes interessadas que podem ajudar a aumentar a qualidade da educação (por exemplo, comunidade, estado);
3. Melhoram o envolvimento, o domínio, desenvolvimento de unanimidade, o alcance de grupos remotos e desfavorecidos, reforçam a capacidade institucional.

De acordo com Putnam (2000), os fortes laços que as pessoas têm com outras organizações promovem o desenvolvimento de traços de personalidade como a tolerância, a empatia, o respeito e ímpeto de dialogar com outros membros de um grupo. Por outro lado, as pessoas com menos ligações podem ser menos tolerantes e mais suscetíveis a hábitos negativos ou pouco saudáveis. Alguns dos **exemplos de indicadores ligados ao capital social** nas escolas e que podem resultar da relação entre alunos, pais, professores, funcionários escolares e outros profissionais (Catts & Ozga, 2005) são os seguintes:

1. Conexões comunitárias e familiares com a escola;
2. Atitudes das comunidades e famílias perante a escola;
3. Atividades sociais relacionadas com a escola entre funcionários, alunos, pais e comunidade;
4. Redes de amizade entre funcionários, alunos, pais e comunidades;
5. Participação na gestão escolar por parte de funcionários, alunos, pais e comunidades;
6. Relações com e entre professores e outros funcionários da escola;
7. Relações dos professores com outros profissionais;
8. Comunicação e informação dentro das escolas e com as comunidades;
9. Capacidade de resposta a questões específicas, incluindo a diversidade.

4.2. Práticas Democráticas em Salas de Aula

A EUDEC (*European Democratic Education Community*) define a Educação Democrática com base na Resolução de 2005 da 13ª Conferência Internacional de Educação Democrática, afirmando que em qualquer instituição de ensino, os estudantes têm o direito de:

- fazer as suas próprias escolhas em relação à aprendizagem e a todas as outras áreas do dia-a-dia (por exemplo, determinar individualmente o que fazer, quando, onde, como e com quem), desde que as suas decisões não violem a liberdade dos outros de fazer o mesmo;
- ter um papel ativo na tomada de decisão sobre o funcionamento das suas organizações (neste caso as suas escolas) e quais as regras e sanções necessárias.

Com efeito, a literatura na área da educação apoia a educação democrática, mostrando que os ambientes educativos que envolvem os alunos como participantes ativos na sua própria aprendizagem estão relacionados com uma maior frequência e realização dos estudantes, maior criatividade e aprendizagem conceptual e ao aumento da motivação intrínseca (Caine et al., 2008; Gray & Feldman,

2004). De acordo com a EUDC, a educação democrática satisfaz as necessidades do aluno, da comunidade e da sociedade, através do desenvolvimento de indivíduos reflexivos que resolvem problemas de forma colaborativa, flexível e criativa. A literatura afirma ainda que a educação democrática pode ser válida para alunos de todas as idades e em qualquer ambiente de aprendizagem, que partilham os seguintes elementos:

- ✓ Alicerces firmes numa cultura de valores de igualdade e responsabilidade partilhada;
- ✓ "Respeito gera respeito", "Confiança gera confiança", "Compaixão gera compaixão", "Tolerância gera tolerância" e assim por diante;
- ✓ Tomada de decisão coletiva em que todas as partes da comunidade, independentemente da idade ou do estatuto social, tenham uma palavra a dizer sobre decisões importantes (por exemplo: regras escolares, currículos, projetos, contratação de pessoal, questões orçamentais);
- ✓ Descoberta autodirigida, onde os alunos selecionam o que aprendem, quando, como e com quem aprendem (através do jogo, bem como das aulas convencionais);
- ✓ O processo de aprendizagem tem por base a motivação intrínseca dos alunos e vai de encontro aos seus interesses individuais.

A noção de sala de aula democrática baseia-se na premissa de que os princípios da democracia não são apenas um conceito ligado à forma de governação, mas também a um estilo de vida, estando associados a processos de tomada de decisão comuns a qualquer organização. **Alguns dos principais princípios subjacentes à noção de salas de aula democráticas podem ser condensados da seguinte forma:**

1. As salas de aula democráticas permitem que as perspetivas dos alunos sejam ouvidas e reconhecidas, o que capacita os alunos a defenderem os seus próprios direitos e liberdades pessoais enquanto seres humanos (Apple & Beane, 2007).
2. A educação democrática promove a autonomia e o pensamento crítico dos alunos (Veugelers, 2007).
3. Os estudantes e principais stakeholders (família, outras instituições) são encorajados a participar em discussões importantes que abordam os interesses e as questões da comunidade (Apple & Beane, 2007, ASCD, 2018).
4. Nas escolas democráticas, a tomada de decisão não é apenas para as partes que estão numa posição de liderança, mas para todos os que estão envolvidos na escola (Apple & Beane, 2007; Madeira, 2005)

De facto, os principais elementos da democracia podem ser aplicáveis ao contexto de aula, criando uma sala de aula onde os alunos se desenvolvem como indivíduos democráticos ativos e participativos através de experiências essenciais à aprendizagem (Wraga, 1998; ASCD, 2018):

1. Soberania do Público: os professores dão oportunidade aos alunos de se envolverem nas decisões que os afetam (por exemplo, regras de sala de aula);
2. Liberdade: as ideias dos alunos são consideradas e é-lhes dada a oportunidade de levar para a sala de aula situações problemáticas que exigem a tomada de decisão;
3. Equidade: cada aluno tem o direito de participar em discussões e decisões em sala de aula e os professores mostram esforço para que cada aluno o consiga apreender e implementar;
4. Individualismo: o ambiente em sala de aula está aberto a todo o tipo de valores políticos e morais; e é definido de forma a sustentar e a desenvolver o autocontrolo, a autodisciplina e os comportamentos positivos dos alunos. No processo de educação, os interesses dos alunos são tomados em consideração; e o pensamento crítico é estimulado.

5. **Responsabilidade social:** os professores ajudam os alunos a reconhecer a sua própria participação e como essa participação impacta o mundo em que vivem, utilizando atividades democráticas participativas dentro da sala de aula e nas comunidades. Os alunos participam no processo de tomada de decisão ou na resolução de problemas na sala de aula aumentando assim as suas responsabilidades sociais. Os alunos aprendem a agir em ambiente de grupo e a lidar com ações sociais para além da escola e da sala de aula.

De que forma a educação democrática pode ser praticada pelos professores?

A educação democrática pode assumir inúmeras formas, influenciadas por professores, por pais e jovens na comunidade ou no ambiente particular de sala de aula. O Instituto de Educação Democrática na América (IDEA, n.d.) fornece algumas dicas para se praticar os princípios da educação democrática na escola e na sala de aula:

1. **Envolver os Estudantes de forma criativa.** Mesmo num ambiente escolar mais tradicional, é possível proporcionar aos alunos a oportunidade de fazerem escolhas ao longo da sua aprendizagem, para além do currículo convencional. Isto permite que os alunos experienciem uma experiência mais significativa e envolvente.
2. **Implementar técnicas de educação democrática** no dia-a-dia. Exemplos: aprendizagem auto-direcionada, tomada de decisão partilhada, trabalho individualizado baseado em projetos e estágios escolhidos pelos estudantes na comunidade.
3. **Adotar a usar a terminologia "escola/sala de aula democrática"** e outros termos ligados a valores da educação democrática.
4. **Promover fóruns significativos para os alunos.** Promover o envolvimento dos alunos em conselhos de estudantes e comités de alunos-professores-administradores; dando-lhes a possibilidade de fazer parte do planeamento educativo e dos processos de tomada de decisões na escola/sala de aula.
5. **Encorajar os alunos para** assumir a liderança nos processos de reforma da sala de aula, das escolas e das comunidades.
6. **Assumir um papel de liderança na escola no sentido de divulgar e consciencializar para a necessidade de esforços de** reforma educacional para personalizar a aprendizagem, abandonar as estruturas convencionais e curriculares, adotando uma postura escolar democrática.
7. **Encorajar a escola e os seus alunos a participar em** programas sem fins lucrativos e pós-escolares capacitando-os para explorar os seus interesses e criar networking com a comunidade externa.
8. **Participar em** programas de educação de professores centrados na educação democrática e progressiva.

4.3. Mentoria

A Origem da Mentoria

Na obra "Odisseia", Ulisses (o grande herói) confiou a guarda do seu filho, Telêmaco, ao seu melhor amigo, Mentor, antes de partir para a guerra de Tróia. Mentor ficou responsável por ensinar não só "os ensinamentos contidos em livros, mas também do mundo".

O Mentor era visto como um professor, conselheiro, amigo e sábio. Os Mentorandos, também chamados de "protégés" (os protegidos), recebiam a proteção, ensino e aconselhamento do mentor. Numa visão mais ampla, a mentoria é a **oportunidade de devolver algo à comunidade, organização ou sociedade,**

assegurando que há transferência de conhecimento, que pode decorrer entre gerações, entre pessoas mais privilegiadas e menos privilegiadas e entre pessoas mais qualificadas e menos qualificadas.

Os principais orientadores princípios da mentoria consistem em:

- ✓ Criar uma relação segura e estável com o Mentorando;
- ✓ Encorajar o Mentorando;
- ✓ Promover as competências e qualidades do Mentorando;
- ✓ Ensinar o Mentorando;
- ✓ Criar um ambiente de respeito e segurança;
- ✓ Dar resposta às necessidades do Mentorando.

Durante a mentoria, o mentor combina **diferentes papéis**:

- Defensor/advocate: Promove as necessidades do Mentorando, oferece exposição e visibilidade dentro da organização.
- Distribuidor de recursos: Traz leituras importantes para o Mentorando, põe-no em contacto com oportunidades e experiências relevantes.
- Modelo: Oferece dicas e ideias para o Mentorando continuar a sua carreira e conseguir adquirir, manter ou desenvolver-se numa nova posição dentro da organização.
- Conselheiro: Partilha o seu conhecimento profissional e organizacional, dá feedback sobre o desempenho, faz sugestões, orienta o Mentorando nas suas lacunas profissionais.
- Formador/Tutor: Ajuda o Mentorando a aprender novas competências e a colocar em prática novos comportamentos.
- Guardião: Ajuda o Mentorando a encontrar oportunidades novas e desafiantes na organização, protegendo-o de armadilhas e situações adversas.
- Apoiante: É empático e reconhece as dificuldades e sucessos do Mentorando.

Mentoria enquanto Abordagem Única

A Mentoria é um relacionamento de um-para-um, entre um perito (Mentor) e um novato (Mentorando) e é realizado quando este último não tem o seu potencial plenamente desenvolvido (Baum, 1992). Pode ser também considerada como uma formação intencional de uma dupla, entre uma pessoa mais experiente e outra menos experiente ou competente, com o objetivo acordado, de crescimento e desenvolvimento de competências específicas da pessoa com menos qualificações (Murray, 1991). A mentoria prepara o indivíduo para enfrentar diferentes constrangimentos /dificuldades pessoais, sociais e profissionais e pode ser aplicada em diferentes contextos: social, na educação, justiça, saúde e gestão. A relação de mentoria consiste numa:

- ✓ Atividade Voluntária;
- ✓ Partilha de benefícios para ambas as partes;
- ✓ Transferência de experiência e conhecimentos.

Abordagens Diversificadas

COACHING

- *Coach* é um profissional qualificado que utiliza diferentes metodologias para benefício da organização ou indivíduo, quer na sua área pessoal ou profissional. Este tipo de *coaching* é conhecido como “formal”: é pago e existe um contrato.
- Tipos: profissional, empresarial, financeiro.

“BEFRIEND” / AMIZADE

- Relação entre duas pessoas que têm uma ligação criada, normalmente de afetividade, desenvolve-se num ambiente informal.
- Relação de reciprocidade nas dimensões do apoiar, do ajudar, do cuidar.
- Os papéis, entre o que ajuda e o que é ajudado, podem inverter-se.

ACONSELHAMENTO PROFISSIONAL

- Atividade desempenhada por um conselheiro e consiste numa relação na qual uma pessoa tenta ajudar a outra a compreender e a resolver problemas que tem que enfrentar.
- Visa o fortalecimento do núcleo da personalidade, o que implica, muitas vezes, a reformulação/revisão de valores pessoais e mudanças no estilo de vida.

Mentoria vs Coaching

<u>Mentoria</u>	<u>Coaching</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Foco no PORQUÊ • Foco na carreira • Orientado para a relação • Orientado para o desenvolvimento • Requer um modelo • Longa duração • Sem envolvimento do superior direto 	<ul style="list-style-type: none"> • Foco no COMO • Foco no trabalho atual • Orientado para a tarefa • Orientado para o desempenho • Não requer um modelo • Curta duração • Envolvimento do superior direto • Faz parte do trabalho

Relações de mentoria e modelos de mentoria

Os tipos ou modelos mais comuns de mentoria são os seguintes:

- **Díades** - mentoria de um-para-um. As díades são o modelo de mentoria mais tradicional e podem ser os mais fáceis de implementar numa organização. A orientação de um-para-um pode criar relações fortes entre mentores e Mentorandos.
- **e-Mentoring** - o mentor e Mentorando encontram-se via Internet, por exemplo através de e-mail, mensagens instantâneas, Skype, Google Hangouts, e assim por diante. Este modelo é especialmente útil quando mentores e Mentorandos não estão no mesmo local, ou onde os participantes do programa viajam muito.
- **Mentoria de grupo** - um mentor trabalha com vários Mentorandos enquanto grupo. Isto é particularmente útil se não houver tantos mentores como Mentorandos. Este modelo tem o benefício adicional dos Mentorandos obterem informações uns sobre os outros. Neste modelo, no entanto, a relação mentor/Mentorando não é tão próxima como é com relações de mentoria um-para-um.

- **Mentoria múltipla** – um Mentorando tem mais de um mentor, reunindo-se com cada um separadamente. Vários mentores podem fornecer diferentes perspectivas e conhecimentos especializados para o Mentorando. A mentoria múltipla é essencialmente uma "rede de mentores".
- **Mentoria de pares** - o mentor e o Mentorando estão mais ou menos ao mesmo nível e orientam-se mutuamente. Isto é frequentemente usado, por exemplo, para a integração (onde os funcionários há mais tempo na organização mostram aos mais novos o modelo de funcionamento).
- **Mentoria inversa** - uma pessoa júnior é o mentor de uma pessoa mais sénior (por exemplo, um jovem que introduz a um sénior as noções da internet).
- **Mentoria em equipa** - Pode ser implementada onde vários mentores trabalham com várias pessoas que se encontram em equipa ou onde um indivíduo serve como líder/mentor e esse mentor está disponível para muitos Mentorandos ao mesmo tempo e os seus membros de equipa (os Mentorandos) também se apoiam mutuamente através da orientação de pares.
- **Tríade** - envolve três pessoas. Existem duas formas tradicionais de estruturar uma tríade:1) pode envolver uma pessoa relativamente sénior a orientar dois mentorandos que se complementam (por exemplo, dois funcionários que estão aproximadamente no mesmo nível ou fase da sua carreira), ou 2) pode ser composto por um sénior, um de nível médio e um júnior. Com este tipo de mentoria, os mentorandos beneficiam da ajuda direta, para obtenção dos seus objetivos; e indireta ao observar como os outros trabalham para alcançar outros objetivos. Também é útil quando há menos mentores do que mentorandos.

Mentoria em escolas

A mentoria nas escolas tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais proeminente no apoio à preparação inicial, indução e desenvolvimento profissional precoce de professores em muitas partes do mundo, desde a década de 1980.

A mentoria no contexto escolar pode ser definida como o apoio a um principiante ou um praticante menos experiente (mentorando) por um praticante mais experiente (mentor), concebido principalmente para ajudar no desenvolvimento da experiência do mentorando e facilitar a sua integração na cultura da profissão (neste caso, o ensino) e no contexto local específico (neste caso, na escola)(Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). A TALIS define ainda a mentoria no contexto escolar como "uma estrutura de apoio nas escolas onde os professores mais experientes apoiam professores menos experientes". "As evidências mostram que os professores que recebem mais horas de mentoria têm ganhos de realização de alunos mais elevados do que aqueles que tiveram menos horas de mentoria (Rockoff, 2008). Nos resultados do TALIS (2013) recomenda-se apoiar a participação dos professores em programas de mentoria em todos os níveis das suas carreiras. A mentoria proporciona aos professores uma forma de construir relações com os colegas e colaborar para melhorar a sua prática de ensino. O mesmo relatório recomenda que os decisores políticos apoiem as escolas no desenvolvimento de programas de mentoria.

Neste processo, o mentor procura contribuir para a melhoria das competências do professor mais novo ou mais recente naquela escola. O papel do professor - mentor é ajudar o professor mais novo a atravessar com sucesso o primeiro ano da sua experiência de trabalho como professor, através de um tempo dedicado para monitorizar, dar feedback, transferir boas práticas e conversas, adquirir experiência profissional, mas também construir visões e valores importantes para desempenhar o seu papel de professor (Ristovska et al., 2016). Todo o processo implica uma parceria entre mentor e mentorando.

Ao longo da sua cooperação, o mentor e o mentorando devem ser guiados pelos seguintes princípios:

- ✓ confidencialidade
- ✓ disponibilidade

- ✓ abertura
- ✓ otimismo
- ✓ eficiência
- ✓ respeito

Mentoria de pares nas escolas

A mentoria de pares refere-se a um processo assente numa relação entre duas partes que partilham um conjunto de características, em que os pares desempenham o papel de mentor de forma mútua. Os mentores pares são geralmente iguais em termos de idade, experiência, poder e estatuto hierárquico, e as interações baseiam-se em relações benéficas recíprocas e mútuas e parcerias de aprendizagem em vez da transmissão tradicional de conhecimentos e experiência entre especialistas e principiantes. Os pares como fonte de apoio psicossocial têm sido cada vez mais reconhecidos na literatura:

- ✓ Os professores que foram designados para trabalhar com outros pares, relataram que forneceram uns aos outros apoio emocional, partilhando os seus "altos" e "baixos", porque tinham um igual com quem podiam discutir várias questões e preocupações. Este apoio ajuda os professores a ganhar mais confiança no ensino (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009)
- ✓ O apoio psicossocial ajuda a reduzir o *burnout* e sentimentos de intimidação dos professores e acalma os medos. Estes factos são ratificados por vários estudos que se debruçam sobre o uso de pares na formação de professores (Heidorn, Jenkins, Harvey, & Mosier, 2011; Kurtts & Levin, 2000)
- ✓ Ao trabalhar com os pares, os professores experienciam o desenvolvimento qualitativo nas suas identidades pedagógicas (Dang, 2013)
- ✓ Falar aberta e francamente com os pares é reconhecido como um fator de redução de stress porque os mentores pares sentem-se apoiados e partilham a responsabilidade e carga de trabalho uns com os outros (Walsh & Elmslie, 2005).

Importância e eficácia da mentoria:

Alguns estudos têm demonstrado que a mentoria é uma forma importante e eficaz de apoiar o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira (Carter & Francis, 2001).

Alguns benefícios da mentoria incluem (Marable & Raimondi, 2007):

- 3.6. redução dos sentimentos de isolamento
- 3.7. aumento da confiança e autoestima
- 3.8. crescimento profissional
- 3.9. melhoria da autorreflexão
- 3.10. melhoria da resolução de problemas
- 3.11. constitui-se como um apoio psicológico
- 3.12. aumenta a confiança dos professores mais novos
- 3.13. permite colocar experiências difíceis em perspetiva
- 3.14. aumento da autoconfiança e da satisfação no emprego (Bullough, 2005; Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Lindgren, 2005;).

A investigação também aponta para o impacto da mentoria nas capacidades de desenvolvimento de professores em início de carreira, nomeadamente no que respeita às suas competências de gestão de comportamento e sala de aula e capacidade de gerir o tempo e a carga de trabalho (Hobson, Tracey, & Kerr, 2007). De uma forma geral, os mentores têm tido um papel importante na socialização dos professores

mais novos, ajudando-os a adaptarem-se às normas, padrões e expectativas associadas a escolas específicas (Bullough & Draper, 2004).

Vários estudos mostram que os mentores relataram ter aprendido novos e melhorados estilos e estratégias de ensino, melhorando os seus conhecimentos e uso das TIC, melhorando as suas capacidades de comunicação, tornando-se mais autorreflexivos, e com mais consciência sobre as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores mais novos (Lopez-Real & Kwan, 2005; Moor et al., 2005).

Alguns estudos referem que os mentorandos se sentem mais tranquilizados quando as suas ideias são 'validadas' por mentores (Simpson et al., 2007). Relatam um aumento da confiança no seu próprio ensino e uma melhoria nas relações com alunos e colegas, tornam-se "mais exigente com os colegas" e "mais tolerante com os alunos" (Davies et al., 1999). A investigação também demonstrou que muitos professores sentem satisfação e orgulho ao desempenhar o papel de mentor, especialmente quando observam que os seus mentorandos são bem-sucedidos e progridem graças às suas influências. (Hagger & McIntyre, 2006). O envolvimento na mentoria pode ainda contribuir para um melhor planeamento profissional e para a progressão na carreira, uma vez que possibilita, por exemplo, a identificação de pontos fortes e prioridades. O mentor apoia o desenvolvimento profissional de outros colegas enquanto utiliza também esta experiência de mentoria para enriquecer as suas qualificações profissionais (Moor et al., 2005). Moor et al. (2005) sugerem uma série de benefícios adicionais para as escolas que se envolvem em programas de mentoria. Por exemplo, verificou-se que, através das relações de mentoria e das atividades de desenvolvimento profissional dentro da escola, os funcionários passaram a conhecer-se melhor, o que levou a uma maior colaboração.

Benefícios mútuos da mentoria

Existem muitos potenciais benefícios de mentoria em ambientes escolares, tanto para mentores, como para a escola, para o sistema educativo e para a própria profissão:(Estado de Victoria - Departamento de Educação e Formação, 2016):

1. oportunidades para oferecer conhecimento prático (pedagógico e experiência);
2. aumento do crescimento profissional, autorreflexão e capacidade de resolução de problemas;
3. aumento da confiança, autoestima, moral e sentido de identidade;
4. oportunidades para aprender novas competências, estratégias de ensino e técnicas de comunicação, incluindo como revestir de evidências as conversas entre colegas;
5. maior sentido de inclusão ou sentimentos reduzidos de isolamento;
6. oportunidades para uma estreita colaboração e desafios partilhados;
7. sentido de realização por trabalhar com sucesso através de desafios;
8. oportunidades para discutir o ensino e a aprendizagem, alunos, estratégias e sucessos;
9. oportunidades para recolher dados e analisar provas da aprendizagem dos alunos, levando a insights profissionais;
10. desenvolvimento de um sentido de pertença, como alguém que contribui para a escola e para a sua comunidade.

As relações de mentoria evoluem através de várias fases ao longo do tempo. Estas fases incluem (Roberts, 2000):

- ✓ **uma fase de** iniciação, que reflete o início da relação, e durante a qual o mentor dirige o mentorando;

- ✓ **uma fase de** cultivo, em que as funções da mentoria são estabelecidas e maximizadas, e onde o mentor orienta o mentorando, para que possam começar a colaborar;
- ✓ **uma fase de** separação, em que as alterações organizacionais e/ou psicológicas no seio de uma ou ambas as partes da mentoria diminuem a frutuosidade da relação;
- ✓ **uma fase de redefinição**, onde a relação deixa de existir ou evolui para uma nova forma, como a amizade.

Papel e responsabilidades do professor enquanto Mentor

1. continuar a ensinar enquanto é mentor;
2. compreender as necessidades típicas e desafios do professor iniciante;
3. desenvolver e usar uma variedade de estratégias para ajudar outros professores;
4. preparar-se para uma consulta eficaz e individual a cada professor;
5. concentrar os seus esforços em áreas conhecidas por serem mais difíceis para os outros professores;
6. tornar a sabedoria acumulada de outros professores mais experientes acessível a professores iniciantes;
7. desenvolver estratégias para oferecer aceitação e apoio para o professor em início de carreira dentro do contexto escolar.

Por que é que a mentoria entre pares por professores é importante (Bowman, 2014):

1. Consistência - As escolas beneficiam da consistência, e a mentoria pode proporcionar aos novos professores um nível de consistência que, de outra forma, poderia ser negligenciado. Com a mentoria, os professores principiantes têm acesso direto aos professores mentores que podem partilhar os seus conhecimentos, reduzindo assim o tempo de aquisição da informação necessária. A mentoria promove a aprendizagem rápida (Stanulis & Floden, 2009) e constrói um nível de consistência útil em todos os aspetos das práticas escolares do dia-a-dia: aprendizagem dos alunos, comportamentos esperados e a positividade geral do clima da escola.
2. Clima escolar - Baseia-se em experiências, objetivos, práticas pedagógicas, relacionamentos e hierarquias organizacionais dentro das escolas (Cohen, McCabe, Michelli, & Nicholas, 2009). Os professores enquanto mentores dão a conhecer aos professores mais novos o clima escolar em que estão inseridos.
3. Ensino em equipa - a mentoria promove ligações entre pares. Tradicionalmente, o co-ensino e o trabalho colaborativo não eram considerados uma necessidade, razão pela qual ainda há profissionais que estão habituados - e mais confortáveis - a abordarem questões por si só e a trabalharem isoladamente (Grillo, Moorehead, & Bedesem, 2011). As oportunidades para os professores colaborarem e ensinarem em equipa são benéficas para os alunos porque proporcionam uma instrução e consistência mais equilibradas entre os educadores. O ensino em equipa é uma forma de colaboração que potencia o conhecimento dos professores sobre estratégias pedagógicas, promovendo competências e confiança na sua profissão. O ensino em equipa proporciona aos novos professores e aos seus mentores a possibilidade de observarem novos métodos de ensino, aprenderem novas competências, refletirem sobre as práticas pedagógicas e motivarem-se mutuamente (Grillo et al., 2011).
4. Liderança - os professores que têm oportunidades para orientar outros professores emergem enquanto líderes dentro das suas profissões, desenvolvendo assim organizações de aprendizagem e melhorando a sua própria credibilidade junto dos colegas (HM Inspeção da Educação, 2008). Através da mentoria, adquirem níveis mais elevados de propriedade e responsabilidade na programação que ocorre dentro das escolas.
5. Retenção de Professores - A retenção de professores é uma questão permanente na educação, particularmente para os novos professores. As baixas taxas de retenção significam que as escolas têm de

começar de novo em vez de se puderem debruçar mais afincadamente sobre as questões educativas que se levantam (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013). As baixas taxas de retenção de professores podem ter efeitos negativos sobre o clima escolar, perturbando a coesão do pessoal e a comunidade, o que também pode resultar na perturbação da realização dos alunos. A mentoria presta assistência educativa e promove a socialização entre os professores e o resto do pessoal. Ter um mentor promove a eficácia, alivia parte do stress de estar num novo cargo e incentiva os professores a permanecerem na sua carreira.

4.4. Práticas restaurativas em sala de aula

Contextualização

A filosofia da Justiça Restaurativa tem raízes nos Sistemas de Justiça Criminal e no pressuposto básico de que o crime ou a infração causa danos e que a verdadeira justiça envolve reparar esse dano e restaurar as relações que foram afetadas por este. Estas práticas foram estabelecidas partindo da ideia de que o bem-estar de uma comunidade e dos seus membros é salvaguardado através da comunicação, ligação emocional, compreensão e relações significativas (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017).

A justiça restaurativa caracteriza-se por "promover valores e princípios que utilizam abordagens inclusivas e colaborativas para estar em comunidade. Estas abordagens validam a experiência e as necessidades de todos dentro da comunidade, particularmente aqueles que foram marginalizados, oprimidos ou prejudicados. Estas abordagens permitem-nos agir e responder de forma a recuperar em vez de alienar ou coagir" (Amstutz & Mullet, 2005, p. 15). No campo educativo, as práticas restaurativas podem ser definidas como "facilitação das comunidades de aprendizagem que alimentam a capacidade das pessoas de se envolverem entre si e do seu ambiente de uma forma que apoie e respeite a dignidade e o valor inerentes de todos" (Evans & Vaandering, 2016, p. 8).

As salas de aula podem ser consideradas como microcossistemas da sociedade onde crianças e jovens aprendem as competências sociais e emocionais necessárias. A CASEL (2017) afirma que a aprendizagem social e emocional na sala de aula envolve o desenvolvimento da autoconsciência, da consciência social, da tomada de decisões responsáveis, da autogestão e das competências de relacionamento e que o desenvolvimento dessas competências é possível quando as pessoas têm oportunidades de reconhecer e compreender o impacto do seu comportamento nos outros, têm empatia com os outros, envolvem processos de tomada de decisão e resolução de problemas, regulam as suas próprias emoções e comportamentos, sendo assim capazes de resolver construtivamente os conflitos. A abordagem tradicional da disciplina em contexto escolar centra-se na violação das regras e punição do agressor, sem possibilidade de fazer as pazes entre o agressor e a vítima. Por outro lado, uma abordagem restaurativa centra-se na quebra da relação e no reconhecimento do impacto em todas as partes com oportunidade de expressão de remorso e de reparação de danos. Abordagens restaurativas presumem que todas as pessoas cometem erros, mas que é essencial assumir a responsabilidade pelas suas próprias ações e aprender com os seus próprios erros na construção de relações positivas (Smith, Fisher, & Frey, 2015).

O que são Práticas Restaurativas?

De acordo com o *International Institute for Restorative Practices*¹, as práticas restaurativas são processos que constroem proativamente relações saudáveis e um sentido de comunidade para prevenir e lidar com conflitos e infrações. As Práticas Restaurativas promovem o desenvolvimento de relações e comunidade, bem como a reparação da comunidade quando os danos são causados. Quando integradas com sucesso em toda a cultura e clima escolar, as Práticas Restaurativas criam espaços de aprendizagem seguros e

¹ <https://www.iirp.edu/restorative-practices/what-is-restorative-practices>

produtivos onde os alunos desenvolvem competências sociais e emocionais e fortes relações com pares e adultos.

As Práticas Restaurativas fornecem uma forma de pensar sobre o conflito ou os danos, respondendo a questões e problemas, envolvendo todos os participantes a (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017):

- discutir os seus sentimentos e opiniões;
- identificar o que aconteceu;
- descrever como o acontecimento afetou todos;
- encontrar soluções para tornar as coisas melhores.

Mentalidade restaurativa

Uma mentalidade restaurativa diz respeito à forma como uma pessoa entende a comunidade e o papel que nela desempenha. De acordo com os valores e conceitos subjacentes a uma mentalidade restaurativa:

1. Os relacionamentos e a confiança estão no centro da comunidade;
2. Todos os membros da comunidade são responsáveis uns pelos outros;
3. Múltiplas perspetivas são bem-vindas e todas as vozes são igualmente importantes;
4. A reparação é um processo essencial para restaurar a comunidade;
5. Os indivíduos que provocam os danos devem ser responsabilizados e assumir um papel ativo na reparação de danos;
6. O conflito é resolvido através de um diálogo honesto e de uma resolução colaborativa de problemas que aborda a causa-raiz e as necessidades dos envolvidos.

Práticas restaurativas nas escolas

Desde finais da década de 1990, os princípios da Justiça Restaurativa têm sido adaptados para serem utilizados nas escolas em resposta à ineficácia da disciplina punitiva tradicional e para lidar eficazmente com comportamentos disruptivos. As práticas restaurativas são cada vez mais aplicadas em escolas para abordar comportamentos, violações de regras e melhorar o clima e a cultura escolar. As práticas restaurativas podem melhorar as relações entre alunos, entre alunos e educadores, e até entre educadores, **cujo comportamento serve frequentemente de modelo para os alunos**. Permitem que cada membro da comunidade escolar desenvolva e implemente os valores fundamentais de uma escola. As práticas restaurativas permitem que indivíduos que possam ter cometido danos assumam plena responsabilidade pelo seu comportamento, abordando as pessoas afetadas pelo comportamento (Schiff, 2013).

Os especialistas têm sublinhado o facto de que as intervenções disciplinares tradicionais implementadas na escola, como as abordagens disciplinares de tolerância zero, que excluem os alunos das suas escolas através de suspensões e expulsões não são eficazes. A investigação mostra que retirar os jovens do seu ambiente de aprendizagem por longos períodos de tempo não é uma forma eficaz de gerir o comportamento dos alunos. A *American Psychological Association* (APA), por exemplo, concluiu que as políticas de tolerância zero não tornam as escolas mais seguras uma vez que as escolas com taxas mais elevadas de suspensão e expulsão têm classificações menos satisfatórias do clima escolar, estruturas de governação escolar menos satisfatórias, e gastam uma quantidade desproporcional de tempo em questões disciplinares (APA, 2008). Além disso, a tolerância zero prejudica a relação entre professores e alunos e não ajuda os alunos a resolver os seus problemas. Os efeitos destas políticas incluem (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; APA, 2008).

1. Dificuldades Acadêmicas - Os alunos submetidos a medidas disciplinares severas que os excluem da escola tendem a ficar para trás em termos acadêmicos e têm menos tempo para aprender.
2. Absentismo - Os alunos que enfrentam uma disciplina severa muitas vezes sentem-se alienados das suas escolas, o que conduz a níveis mais elevados de absentismo.
3. Problemas comportamentais - Os alunos punidos com medidas de tolerância zero muitas vezes ficam atrás comparativamente aos seus pares devido ao tempo de aprendizagem perdido e muitas vezes ficam frustrados ou envergonhados e continuam a perturbar as aulas.
4. Questões de Saúde Mental - As consequências disciplinares injustas são frequentemente traumatizantes para os jovens, levando à humilhação pública, à diminuição da autoestima e à desconfiança relativamente aos funcionários da escola.
5. Falta de motivação - As políticas punitivas desencadeiam um ciclo de desvinculação das escolas, onde os alunos se tornam menos confiantes e mais ressentidos com os seus professores, perdendo a ligação, que é uma componente crítica do sucesso académico.
6. Abuso de substâncias - À medida que os jovens se tornam mais alienados, tornam-se também mais propensos a praticar comportamentos de risco, violência e abuso de álcool e outras substâncias.
7. Abandono - A disciplina de tolerância zero envia uma mensagem clara aos alunos de que não são valorizados, e as questões anteriormente mencionadas podem levar ao abandono escolar.

Evidência do impacto positivo das práticas restaurativas

O uso de Abordagens Restaurativas (RA) na educação é uma prática em expansão, começando com uma mudança da utilização da Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça Criminal, expandindo-se para as escolas no início de 1990 (Morrison, 2011). Estas práticas envolvem a resolução de conflitos utilizando métodos através dos quais o agressor, a vítima e outras partes interessadas participam no processo de resolução do conflito, destacando os valores da reparação (psicológica e/ou material) e as relações com a comunidade (Morrison, 2002; Nações Unidas, 2000; Pranis, 2011). A expansão das Práticas Restaurativas na escola tem sido amplamente reconhecida como uma medida benéfica para lidar com comportamentos disruptivos, uma vez que esta abordagem tem sido associada ao desenvolvimento de comportamentos positivos, redução de condutas negativas e prevenção de futuros conflitos na escola (Gonzalez, 2012; González, Sattler & Buth, 2018). De forma mais concreta, as evidências mostram que nas escolas onde estes tipos de políticas são implementadas, é possível verificar um aumento da assiduidade, melhores notas, menos vitimização e incidentes globais de conflito (Armour, 2014; Kokotsaki, 2013; Morrison, 2002). Além disso, a implementação destas práticas mostra um impacto positivo no envolvimento dos estudantes, na saúde mental e no bem-estar (Croxford, 2010). Outros estudos apontam para o potencial das práticas restaurativas na criação de melhores relações entre professores e alunos, melhorando as escolas e reduzindo as desigualdades raciais nas referências disciplinares (Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2016).

Abordagem tradicional e punitiva vs abordagem restaurativa:

	Abordagem tradicional e punitiva	Abordagem restaurativa
O mau comportamento é visto como:	Quebrar as regras da escola, desobedecer à autoridade	Danos causados a uma pessoa/grupo por outra/outro
O processo foca-se em:	Figura da autoridade estabelece que regras são quebradas, e de quem é a culpa	Todos trabalham para resolver os problemas, construir relacionamentos

		e alcançar um resultado mutuamente desejado
A responsabilidade manifesta-se através de:	Receber castigo	Compreender o impacto das ações, assumir a responsabilidade pelas escolhas, sugerir formas de reparar danos e restaurar a comunidade
O objetivo da resposta é:	Dor ou descontentamento para prevenir futuras situações de conflito	Restituição significativa para conciliar e reconhecer a responsabilidade pelas escolhas
Efeitos da resposta:	A curto prazo: os comportamentos muitas vezes param no momento, mas voltam depois do castigo acabar	A longo prazo: os alunos aprendem competências sociais e emocionais críticas que servem para entender e reparar o dano

Um dos principais papéis dos educadores é criar uma comunidade escolar de apoio onde os alunos possam prosperar e aprender competências (acadêmicas, sociais e emocionais) para obterem sucesso na sua carreira e na sua vida. As Práticas Restaurativas oferecem uma forma de as escolas consolidarem a comunidade, construírem relações positivas entre alunos e entre alunos e funcionários, e melhorarem o ambiente de aprendizagem.

Alguns dos benefícios das Práticas Restaurativas podem ser resumidos como (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017):

1. Melhoram os climas escolares e de sala de aula focando-se na comunidade, relacionamentos e responsabilidade;
2. Promovem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais ensinando a autoconsciência aos alunos, a empatia, as capacidades de comunicação, a tomada de decisões responsável, a construção de relações e a resolução de conflitos;
3. Aumentam a segurança e a ordem nas escolas, diminuindo os conflitos, resolvendo situações voláteis e promovendo um sentido de responsabilidade coletiva;
4. Diminuem as questões disciplinares e perturbações, e servem como uma alternativa a práticas de exclusão prejudiciais, como suspensão e expulsão;
5. Promovem o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na gestão da sala de aula.

Exemplos de Práticas Restaurativas

Na sala de aula, as Práticas Restaurativas podem ser implementadas através de rituais e práticas diárias, ou simplesmente através das interações entre professores e alunos. As práticas em sala de aula podem incluir Círculos de Conversa ou outras atividades de construção comunitária que permitem cultivar a autoconsciência dos alunos através de declarações "Eu", resolver conflitos através de questões e conversas restauradoras e proporcionar oportunidades de reflexão. As Práticas Restaurativas podem ser ensinadas, aprendidas e usadas por todos os funcionários, alunos e membros da comunidade. Estas práticas envolvem os participantes no desenvolvimento de competências e mentalidades focadas nos relacionamentos, nas comunidades escolares, e no que acontece quando os membros da comunidade se prejudicam mutuamente.

Exemplos de práticas restauradoras:

- **Círculos de conversa**

Um Círculo de Conversa é uma Prática Restaurativa que ajuda a construir relações de confiança entre todos os membros da sala de aula e cria a oportunidade para cada aluno se sentir aceito e significativo dentro do grupo. Um Círculo de Conversa pode durar 10 minutos ou até uma aula completa, dependendo do objetivo.

- ✓ Antes do primeiro Círculo de Conversa, importa explicar aos alunos que o objetivo é o conhecimento e a partilha de experiências e ideias. Quando participamos num Círculo de Conversa, estamos a aproveitar o tempo para prestar atenção ao que se passa na nossa cabeça e nas cabeças dos colegas, e isso ajuda-nos a conhecermo-nos, a concentrarmo-nos e a aprender melhor.
- ✓ Se não for possível reorganizar cadeiras ou mesas na sala de aula, deve-se ficar em círculo ou em forma oval em torno das mesas; ou então os alunos devem virar as suas cadeiras para o centro da sala. Um círculo define um tom diferente e encoraja a participação e a interação. É importante que os alunos se sintam confortáveis e que todos participem sentados no círculo. A participação verbal é sempre opcional.
- ✓ Deve-se utilizar um objeto que possa ser pacificamente mantido e passado ao redor do círculo como uma "peça de conversa". A peça de conversa circula pelo círculo para garantir a igualdade de voz. Isso garantirá que apenas uma pessoa fala de cada vez e que todo o foco está nessa pessoa, e pode ainda ser usada para passar se os alunos não quiserem falar.
- ✓ Enquanto facilitador, o professor também estará sentado no Círculo ao mesmo nível dos alunos. Não está lá para dar uma lição ou moral, mas como participante igual. O facilitador acolhe o que é dito sem tentar influenciar ou dar conselhos.
- ✓ Criar uma cerimónia ou um padrão a seguir cada vez que o Círculo é convocado. Isto separa o Círculo do resto do período de aulas. Pode incluir uma breve atividade introdutória, ler uma citação ou poema, tocar música.
- ✓ O uso de uma cerimónia familiar dá o tom e ajuda os alunos a saber o que esperar e normaliza uma prática que no início pode parecer invulgar.
- ✓ Incluir no ritual de abertura um lembrete de normas e valores (em relação a falar, ouvir e demonstrar respeito e carinho; reforçar estas normas com feedback positivo), tópicos ou questões a que os participantes são convidados a responder, e definir um ritual de encerramento.
- ✓ Usar tópicos ou questões que abordam desafios sociais e académicos. Dar tempo para pensar antes de passar a peça de conversa.

➤ CÍRCULOS DE PAZ

Um Círculo da Paz é um encontro estruturado e planeado entre uma pessoa que causou danos, a pessoa que foi prejudicada, e a família e amigos de ambas as partes, em que discutem as consequências do comportamento e decidem como reparar os danos. A participação num Círculo de Paz é sempre voluntária.

Esta prática é um método fácil de resolução de problemas que ajuda os alunos a resolver os seus próprios problemas, proporcionando às partes que foram prejudicadas a oportunidade de confrontar a pessoa que causou danos, expressar os seus sentimentos, fazer perguntas e ter uma palavra a dizer sobre o que acontece a seguir.

- ✓ **aluno que causou danos** – é responsabilizado ao mesmo tempo que lhe é dada a oportunidade de ser reintegrado na escola/sala de aula; proporciona a oportunidade de entender como o seu comportamento afetou os outros; oportunidade de começar a reparar os danos que causou ao pedir desculpa, fazer as pazes e concordar com a restituição ou o trabalho de serviço pessoal ou comunitário.

➤ **CONFERÊNCIA DE PARES**



Uma Conferência de Pares, também conhecida como **mediação de pares**, conselho de pares, ou júri de pares, é um processo voluntário liderado por estudantes em que um pequeno grupo de estudantes formados procuram exercer uma influência positiva entre pares, capacitando os alunos referenciados para que percebam o impacto das suas ações e encontrem formas de reparar os danos que causaram. Estes alunos são treinados para serem neutros e encorajadores e para ajudar os colegas a encontrarem a sua própria solução em vez de lhes dizer o que fazer; e para que consigam definir um acordo para reparar os danos.

1. Os alunos são encaminhados para uma Conferência de Pares depois de se envolverem num conflito com outros ou violarem as normas escolares;
2. Se o objetivo da Conferência dos Pares é mediar uma relação entre indivíduos que estiveram em conflito, a pessoa lesada está presente. Em caso de *bullying*, a pessoa lesada geralmente não está presente, exceto quando ela própria manifesta vontade em estar;
3. Um profissional adulto que também tem formação em modelos de Práticas Restaurativas e promove o programa dentro da escola, recruta os alunos para a Conferência de Pares; observa a sessão da Conferência de Pares e está disponível para apoiar, se necessário;
4. Os acordos feitos nas Conferências de Pares são monitorizados.

Linguagem restaurativa e comunicação



Ao implementar práticas restaurativas, é importante implementar uma linguagem restaurativa que incentive interações positivas entre as partes envolvidas.

Exemplos de linguagem não restaurativa e linguagem restaurativa:

Bloqueios à comunicação vs Linguagem restaurativa	
	
Julgamento: <i>O que fizeste?</i> <i>Porque é que farias isso?</i> <i>Nunca ouves, pois não?</i> <i>Sabes o que acontece agora, não sabes?</i>	Questões restaurativas: <i>O que aconteceu?</i> <i>O que estavas a pensar e a sentir na altura?</i> <i>Quem achas que foi afetado pelas tuas ações?</i> <i>O que achas que podes fazer para tornar as coisas certas/melhores?</i>
Diagnóstico: <i>O teu problema é que és desrespeitoso.</i>	Declarações "EU": <i>Quando te ouvi falar com o João da forma que falaste, senti-me frustrado porque valorizo o respeito que construímos na sala de aula.</i>
Exigência <i>Tu não me fales assim!</i>	Escuta empática: <i>Estás a dizer que ainda estás muito chateado com o que aconteceu. Embora também esteja chateada, quero ouvir o teu lado.</i>
Mindset "Merecer": <i>Ele merece ser castigado.</i>	

- ✓ As Perguntas Restaurativas ajudam a pessoa que infligiu o dano a aprender com o incidente e a resolver problemas. São formas não-críticas de encorajar alguém a considerar os sentimentos dos outros, o impacto das suas ações e o que pode ser feito para corrigir o que aconteceu.
- ✓ As declarações "EU" ou declarações afetivas ajudam a permanecer sem julgamentos, dão aos participantes um feedback positivo através da escuta empática e encorajam os participantes a falar usando questões restaurativas. Estas declarações ajudam a expressar sentimentos e a comunicar como as ações de uma pessoa têm um efeito na comunidade maior.
- ✓ A Escuta Empática acontece quando uma pessoa realmente considera pensamentos, sentimentos e necessidades de outra pessoa e faz um esforço sincero para entender o seu ponto de vista. Assim, assegura-se que a pessoa sente que é compreendida e que a sua perceção é valorizada de uma forma livre de julgamentos. Há muitas formas de comunicar ao orador que não estamos a ouvir empaticamente.

Escuta empática: O que evitar?

 Enquanto ouvimos...	 Enquanto respondemos...
<ul style="list-style-type: none"> - "Multitasking" enquanto tenta ouvir - Pensar no que vamos dizer a seguir enquanto alguém fala - Pensar que o que orador está a dizer se relaciona com as nossas experiências quando o orador está a falar sobre a sua própria experiência - Julgar o orador ou o que o orador está a dizer 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir ao orador se concordamos ou não com ele - Fazer demasiadas perguntas quando o orador não está pronto para partilhar - Dar conselhos - Fornecer interpretações dos motivos ou comportamentos do orador - Relacionar a experiência do orador com a nossa própria experiência

Práticas restaurativas e ASE

Tal como afirmado no módulo anterior desta formação, as competências sociais e emocionais são competências críticas de que os alunos necessitam para ter sucesso na escola, na carreira e na vida, e são fundamentais para lidar com comportamentos disruptivos.

Tendo em conta os principais princípios das Práticas Restaurativas, facilmente se compreende o seu potencial no desenvolvimento das cinco competências propostas pelo esquema de competências da aprendizagem social e emocional da CASEL (2017).

Por outro lado, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais potencia a capacidade dos alunos para participarem ativamente nas Práticas Restaurativas:



- Práticas restaurativas como o uso de declarações "EU" permitem que os alunos aprendam a apropriar-se dos seus próprios sentimentos e ações, promovendo a **auto-gestão** e a **auto-consciência**.

- As Práticas Restaurativas focadas na reflexão e "fazer as coisas certas" ajudam os alunos a compreender o impacto e as consequências das suas ações, promovendo a **tomada de decisão responsável**.

- O foco das Práticas Restaurativas é fortalecer as relações e as comunidades. O uso de uma mentalidade restauradora envolve o desenvolvimento de competências de consciência social e de relacionamento, tais como escuta empática, promovendo a **consciência social** e competências **de relacionamento**.

4.5. Práticas europeias eficazes no contexto escolar

- "Aconselhamento operacional para colocar por escrito o plano de prevenção e gestão das crises comportamentais na escola. MIUR-USRER, UfficioVIII-Diritto allo studio, Europa e Scuola, Tecnologie per la didattica"

O modelo colocou no centro da ação professores peritos, de forma individual ou em equipa, e a partir daí estabeleceu a prioridade da formação contínua para os professores. Este modelo oferece materiais (por exemplo folhas de dados para analisar a conduta comportamental) e recomendações (por exemplo, protocolos de comportamento) claras e concretamente utilizáveis pelos professores e por todos os profissionais da escola. Para apoiar os mesmos, existem alguns factos científicos: na verdade, a experiência e a investigação dos últimos anos demonstram que muitas vezes as situações comportamentais disfuncionais e disruptivas na escola são mutáveis, especialmente na infância, e que é possível reduzir a intensidade e a frequência das crises e que, por vezes, é possível eliminá-las. É possível intervir de forma educativa na situação de crises comportamentais, tanto em termos de prevenção (para as evitar, ou, pelo menos, para as reduzir e para as tornar menos fortes), bem como em termos de contenção.

- Projeto SER – Segurança, Envolvimento e Responsabilidade

Os resultados da avaliação do projeto mostram que o modelo de promoção de comportamentos positivos reduziu efetivamente as ocorrências disciplinares, sendo esta melhoria particularmente visível no contexto da sala de aula, concluindo que é necessário encontrar respostas diferentes e adequadas. Os investigadores que fizeram esta avaliação acreditam que estes resultados são uma consequência de ações que estão focadas na gestão de salas de aula. Consideram ainda que se trata de uma "ação preventiva, eficaz e menos dispendiosa, o que significa que é generalizável para o contexto português" e que "é necessário alargar os estudos sobre a aplicação deste modelo noutros países e com outros participantes".

➤ Utilizar o Jogo de Bom Comportamento numa sala de aula inclusiva

Os professores precisam de uma variedade de técnicas de gestão de comportamentos na sua caixa de ferramentas para corresponder eficazmente a todos os seus alunos. Esta adaptação do Jogo de Bom Comportamento é uma técnica interdependente de contingência de grupo que ajuda a gerir o comportamento em sala de aula e a integrar os alunos com PEC em aulas de educação geral. Pode ser usado como uma ferramenta por professores de ensino especial ou por outros professores, como forma de colaborarem com sucesso em salas de aula mais inclusivas. O maior benefício é que o jogo explicita os fenómenos de interação social.

➤ A formação de professores sobre gestão de salas de aula – Anos Incríveis: Os Métodos e Princípios que Suportam a Fidelidade do Desenvolvimento da Formação

A investigação demonstrou que estratégias eficazes de gestão da sala de aula dos professores promovem o interesse dos alunos na aprendizagem, aumentam a realização académica e a prontidão escolar, prevenindo e reduzindo o comportamento disruptivo em contexto de sala de aula. Este artigo centra-se na intervenção Anos Incríveis, da Gestão da Sala de Aula de Professores (IY TCM) como um exemplo de um programa baseado em evidências que incorpora a fidelidade e adaptação dentro do seu design.

➤ Lion Quest

Lions Quest Skills for Growing (SFG) é um programa PreK-5 baseado em evidências que integra a aprendizagem social e emocional, desenvolvimento de personalidade, prevenção do uso de drogas e *bullying*. Através de uma série de unidades temáticas e planos de aulas adequados ao desenvolvimento, o programa ajuda a criar um ambiente escolar e de sala de aula que promove os comportamentos positivos dos alunos de modo a conduzir a um maior sucesso académico.

➤ Jogo PAX do Bom Comportamento

Neste modelo, as crianças trabalham em conjunto para criar um ambiente de aprendizagem positivo, monitorizando o seu próprio comportamento, bem como o dos seus colegas. Os professores usam o Jogo PAX de Bom Comportamento durante o período letivo como uma estratégia de aprendizagem. Nas salas de aula onde este modelo é utilizado, há menos comportamentos perturbadores e disruptivos e os professores têm mais tempo para se dedicarem ao ensino.

IV. O Piloto

Principais resultados do Piloto

O curso de formação foi pilotado nos 6 países do consórcio, alcançando um total de 102 profissionais (professores, educadores, trabalhadores do setor social, psicólogos, etc) tendo participado no piloto:

- UK – 17 participantes
- PT – 32 participantes
- RO – 14 participantes

- IT – 12 participantes
- FI – 8 participantes
- BG – 19 participantes

Para avaliar as atividades do piloto, foram aplicados os seguintes instrumentos:

- 1) Questionário de Auto-Avaliação
- 2) Avaliação da Qualidade do Módulo
- 3) Avaliação da Satisfação com a Formação

Devido à situação de pandemia e às respetivas restrições, alguns parceiros não conseguiram dinamizar a formação num formato presencial. Desta forma, a parceria fez as alterações e adaptações necessárias no sentido de dinamizar o curso de formação num formato presencial e/ou online. De seguida, apresenta-se uma tabela com os principais resultados e conclusões que resultaram da aplicação do piloto.

Parceiro	Formato da formação	participantes	Avaliação			Recomendações
			Módulos	Balanzo de Competências	Satisfação com a Formação	
City College Peterborough (UK)	Presencial	17	<p>M1 – 15 participantes avaliaram os módulos como tendo sido muito úteis; 12 pessoas classificaram os tópicos abrangidos com 4 e 15 pessoas sentiram que o conteúdo dos módulos contribuiu para o entendimento global.</p> <p>M2 – 12 participantes avaliaram com 5 a utilidade do módulo, 14 com 5 os tópicos abrangidos e 10 avaliaram com 4 quando questionados em que medida o módulo contribuiu para uma compreensão global da formação.</p> <p>M3 – Este módulo recebeu o feedback mais positivo de todos os módulos. Apenas 1 pessoa classificou os parâmetros como 5, enquanto todas as outras atribuíram 5 a todos os pontos da</p>	<p>O balanço de competências é muito positivo. Todos os participantes reconhecem que desenvolveram as suas competências em todos os 4 módulos.</p> <p>Antes da formação, a área em que se mostravam mais confiantes era em Liderança e gestão e este módulo observou uma subida de 2 pontos.</p> <p>Relacionamento e Aprendizagem Sócio Emocional e Práticas Europeias Eficazes no contexto escolar mostrou uma progressão de 2.5 pontos.</p>	<p>A organização da formação recebeu um feedback excelente. Entre bom, muito bom e excelente. A avaliação dos conteúdos da formação mostra que todos os participantes a consideram como boa ou mais do que isso.</p> <p>Os formadores e a sua capacidade de proporcionar um bom ambiente de aprendizagem foi avaliado como excelente.</p> <p>Considerando a natureza da formação, 59% dos participantes avaliaram o treino como equilibrado entre teoria e prática e 2 pessoas como muito teórico.</p>	<p>O formador considerou que o curso de formação contém muitos tópicos, muito interessantes e relevantes para a gestão da diversidade e do comportamentos disruptivos e que para lhes dedicar o tempo necessário, seria melhor despende mais tempo. Isto permitiria mais tempo para a discussão em turma e para a aplicação prática das aprendizagens. Todos os participantes reconheceram a importância e a necessidade de uma formação deste tipo, não apenas quando um professor está em formação, mas ao longo do seu processo de ensino. Nenhum dos participantes considerou que deveriam ser adicionados mais tópicos e que havia</p>

			avaliação. M4 – 15 participantes avaliaram com 5 todos os parâmetros; ainda assim, recebeu 2 vezes 3 pontos na questão sobre utilidade e a sua contribuição para um entendimento global.			uma boa variedade de assuntos abordados. Participantes e Formador sentiram-se bem, em grupo e na partilha de experiências, o que foi importante para permitir uma prática reflexiva sempre que a formação o permitia.
Aproximar & Amadora Inova (PT)	B-learning (Synchronous and asynchronous sessions)	32	<p>M1 - all items were evaluated between 3 and 5. 18 evaluated the module as being very useful, 21 evaluated the topics covered as being very good, and 18 participants evaluated the module as being very useful.</p> <p>M2 – 18 evaluated the module as being very useful, 17 evaluated the topics covered as being very good. The module was evaluated as being very useful by 14 participants</p> <p>M3 – 19 evaluated the module as being very useful, 16 evaluated the topics covered as being very good, and 15 participants evaluated this</p>	É evidente um aumento nos 4 módulos em termos de avaliação de competências, o que sugere que os participantes experienciaram uma avaliação positiva em termos de competências desenvolvidas desde o momento inicial até ao final da formação. Em média, as competências melhoraram em 1,4 pontos (de 1 a 5). Em termos de pré e pós teste, a maior diferença foi observada no Módulo IV – 1.6 pontos de diferença. O nível mais baixo foi no Módulo III, com 1.2 pontos de diferença.	Em geral, os participantes demonstraram-se satisfeitos para com a organização, a ação de formação e os seus conteúdos uma vez que a maioria avaliou estes parâmetros como excelente ou muito bom. Os participantes ficaram satisfeitos com os formadores, uma vez que a maioria dos parâmetros relacionados foram avaliados com excelente e muito bom. A maioria das pessoas referiu que a formação foi equilibrada em termos de teoria e prática. Todos os participantes, exceto um, recomendariam esta formação.	As maiores recomendações foram as seguintes: Outra sessão para consolidar o conhecimento; melhorar o acesso e a operacionalização da Plataforma da Aproximar, tornando-a mais intuitiva; mais espaço para diálogo e mais participação ativa para aprofundar mais o conteúdo; fazer a formação noutra período do ano não coincidente com o fim do ano letivo; apresentação de exemplos de casos ilustrativos de gestão de comportamento disruptivo, seguido de diálogo entre os participantes; menos sessões teóricas e mais sessões práticas, estratégias e exemplos/casos; incluir conteúdos sobre a

			<p>module as very useful.</p> <p>M4 – 19 evaluated the module as being very useful, 19 evaluated the topics covered as being very good, and 19 participants evaluated it as very useful.</p>			<p>importância de equipas multidisciplinares, parentalidade positiva e saúde mental.</p>
<p>Asociația Centrul de Cercetare și Formare a Universității de Nord & EASI (RO)</p>	<p>Presencial</p>	<p>14</p>	<p>M1 – o módulo recebeu uma pontuação geral de 4 pontos. Os participantes concluíram que alguns dos modelos são aplicáveis. Melhorar a capacidade dos professores para gerir eficazmente o comportamento em sala de aula requer uma abordagem sistemática.</p> <p>M2 - este módulo foi classificado com uma pontuação geral de 4 pontos. A informação era relevante, e o formador incluiu várias atividades na sessão de formação, no entanto, no formato original havia poucas atividades práticas.</p> <p>M3 - Este módulo foi classificado com uma</p>	<p>Foi nos módulos 2 e 3 que se notaram os melhores resultados de aprendizagem (4,65 e 4,68).</p> <p>O resultado mais significativo surge no Módulo 4. Este balanço é especialmente relevante tendo em conta que o objetivo do projeto Inn2Diversity é a compreensão e promoção de práticas restaurativas para combater comportamentos disruptivos dentro da sala de aula.</p> <p>Simultaneamente, estar atento às boas práticas europeias no domínio da educação e poder apresentá-las é outro objetivo importante do projeto que foi abordado no âmbito desta formação.</p>	<p>Os participantes, em geral, ficaram satisfeitos com a organização da formação. Com uma escala de 1 a 6, 8 participantes responderam 5; 6 responderam 4. Todos os participantes afirmaram que recomendariam a formação aos seus colegas e outros profissionais. Em termos de duração e conteúdo, os participantes afirmaram que a duração da formação não foi adequada, seria necessário mais tempo, sobretudo para se compreender melhor e praticar técnicas apresentadas na formação. Os participantes</p>	<p>Era necessário mais tempo e atividades, atividades práticas para melhorar a experiência de aprendizagem: a formação tem de ser mais longa ou simplificada; necessidade de mais exemplos práticos e atividades que possam apoiar melhor o processo de aprendizagem; Incluir várias atividades nos currículos de formação que envolvam e melhorem a experiência de formação; dar mais espaço aos professores para que discutam alguns exemplos práticos da vida real para destacar a aplicação e utilidade das técnicas; o piloto foi no final do ano letivo, pelo que os participantes</p>

			<p>pontuação geral de 4 pontos. Os participantes afirmaram que têm participado em vários cursos de liderança e gestão de salas de aula.</p> <p>M4 - Este módulo foi classificado com uma pontuação geral de 4 pontos, os participantes mostraram vontade em ver soluções mais práticas sobre como implementar práticas e políticas eficazes no contexto escolar.</p>		<p>afirmaram que, para proporcionar uma formação clara e útil, é necessário obter um bom equilíbrio entre teoria e prática.</p>	<p>afirmaram que o momento da formação não era o melhor, recomenda-se a implementação da formação no início do ano letivo; envolver o Ministério da Educação, primeiro a entidade regional, para que todas as escolas possam ter acesso a esta informação. Na opinião dos participantes há uma grande necessidade de expressar as necessidades e desafios que professores e crianças enfrentam diariamente no ambiente escolar.</p>
CEIS Formazione & San Giuseppe Onlus (IT)	Online	12	<p>M1 - A maioria dos participantes considerou o módulo útil atribuindo as pontuações mais altas, respondendo sobretudo com as opções 3 e 4.</p> <p>M2 - Metade dos participantes avaliou com 4 a utilidade do módulo. O tema abordado foi avaliado com a pontuação de 4 e 5; 7 participantes atribuíram 4 à contribuição dos módulos.</p>	<p>Após a formação, houve um progresso positivo em todas as competências avaliadas. Foi no módulo "prática e políticas eficazes em contexto escolar" que se notou um maior crescimento (1.3 pontos), sendo também a competência com menor cotação no pré-teste. O módulo "liderança, a dinâmica da sala de aula e a motivação dos alunos" observou</p>	<p>A organização da formação recebeu avaliações muito positivas para todos os parâmetros com a maioria a situar-se entre o excelente e o muito bom. Para os conteúdos da formação, a avaliação geral foi muito positiva especialmente no que diz respeito às expectativas iniciais dos participantes. Considerando os objetivos, os resultados de</p>	<p>Os formadores consideraram que o currículo de formação contém muitos tópicos, muito interessantes e relevantes para a gestão da diversidade e do comportamento disruptiva do comportamento em sala de aula. Neste sentido, seria necessário mais tempo, um período de formação mais longo e mais adequado (mais de 12 horas). Os participantes recomendam que haja</p>

			<p>M3 – Este módulo foi considerado o mais útil. Os tópicos abordados receberam as avaliações mais altas: 4 e 5 para 3 participantes 3 para uma pessoa.</p> <p>M4 - A maioria dos participantes deu a pontuação mais alta ao elemento utilidade. Os tópicos abordados receberam uma avaliação elevada: 5 pontos para 9 formandos. O contributo do módulo recebe as pontuações mais altas: 6 participantes avaliaram com 5 pontos e 5 com 4.</p>	um crescimento de 1 ponto, os outros dois módulos cresceram 0,9 pontos.	<p>aprendizagem e os recursos pedagógicos, apenas uma pessoa deu uma avaliação mais baixa e todas as outras variaram entre excelente e muito bom.</p> <p>A aplicação prática dos conteúdos recebeu 7 vezes o muito bom. Relativamente à natureza da formação, 85% dos participantes considera que a formação está bem equilibrada entre prática e teoria.</p>	<p>mais espaço para exemplos práticos e para se adicionar tópicos relacionados com a aprendizagem à distância e com os efeitos na escola da distância social a propósito da pandemia do covid19 que foi um assunto muito relevante nos últimos meses.</p> <p>A participação de profissionais com backgrounds diferentes – professores e educadores – a trabalhar no mesmo contexto e a enfrentar as mesmas questões de gestão da diversidade e de comportamentos disruptivos, foi um aspeto muito positivo apontado pelos participantes por possibilitar a partilha entre diferentes pontos de vista.</p>
Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy (FI)	Online	8	<p>M1 – recebeu uma avaliação média de 3 pontos. O módulo foi considerado útil e alguns dos modelos apresentados nos materiais foram considerados úteis para aplicação prática.</p> <p>M2 – recebeu uma avaliação média de 3 pontos. O modelo</p>	No Módulo 1, a maioria dos participantes viu as suas competências melhoradas. No Módulo 2, o nível de competências manteve-se, genericamente, o mesmo. A competência que assistiu a uma maior subida foi a	A organização da formação foi avaliada como boa. Os participantes preferiam ter a formação em formato presencial, mas todos a consideraram bem organizada, mesmo em formato online. O conteúdo foi avaliado como sendo	Os estilos de gestão da sala de aula foram considerados muito simples. Contextualização mais clara das quatro perspetivas de gestão: Por exemplo, o papel de facilitador funciona bem com os adultos, mas com as competências de autorregulação das

			<p>de apoio entre pares e gestão do conflito, foram consideradas as secções mais interessantes e úteis.</p> <p>M3 – avaliação média de 4 pontos. O módulo incluiu um bom conjunto de materiais e teorias atuais e, genericamente, bem conhecidas. Tudo o que era fundamental, foi abrangido pelo Módulo.</p> <p>M4 - avaliação média de 4 pontos. O conteúdo e a extensão do módulo foram considerados bons "O conteúdo dos módulos é extenso e a estrutura teórica sólida. Os tópicos são abordados minuciosamente, e o quadro teórico é extenso".</p>	<p>compreensão dos princípios mais importantes do conflito aluno-professor. No Módulo 3, a maioria dos participantes avaliou as suas competências como relativamente qualificadas, qualificadas ou muito qualificadas. No Módulo 4, no final da formação, verificou-se um aumento do nível geral de competências, sobretudo no tópico das "práticas europeias eficazes em contexto escolar".</p>	<p>de alta qualidade e adequada profundidade. Os participantes ficaram familiarizados com o guia da formação e fizeram muitos contributos para o futuro desenvolvimento do documento. Os formadores foram avaliados como profissionais e capazes de responder a todas as perguntas. A maioria dos participantes avaliou a formação como equilibrada entre teoria e prática. Um dos participantes avaliou a formação como muito teórica.</p>	<p>crianças mais pequenas também deve ser apreendido. Como criar uma comunidade de salas de aula - Isto já está em destaque na formação de professores finlandeses. Talvez este material possa ser utilizado em países onde a pedagogia não é tão avançada como na Finlândia; A primeira parte com os estilos de comunicação foi um pouco confusa, com referências datadas; O modelo dinâmico de gestão de salas de aula parece ser uma espécie de enquadramento de critérios de qualidade, mas falta o "como". Na Finlândia, muitas destas questões são abordadas na lei da igualdade e paridade e os professores são suscetíveis de seguir a lei;" Todos os módulos eram um pouco incoerentes e desorganizados, mas havia muitas coisas positivas, por exemplo, as práticas de sala de aula restaurativas."</p>
--	--	--	---	--	---	---

<p>Fondatsiya Obrazovatelno Satrudnichestvo, (BG)</p>	<p>Presencial</p>	<p>19</p>	<p>M1 – Este módulo foi considerado muito interessante para os professores e recebeu uma avaliação de 5 pontos. A influência social foi alvo de muita discussão sobre as diferenças culturais e sobre a dificuldade que é em fazer com que os alunos compreendam o ambiente escolar.</p> <p>M2 - avaliação média de 5 pontos. Ressaltar a parte sobre comunicação assertiva. Os professores referiram que tentam comunicar de forma assertiva mas que não sabiam que isso era agora parte das competências de comunicação (em termos teóricos).</p> <p>M3 - avaliação média de 5 pontos. Esta parte foi descrita como "um pouco esquecida". As estratégias foram consideradas muito úteis e a importância do clima escolar, mesmo quando perante muitos desafios, foi reforçada.</p>	<p>Como se conclui pelos resultados das avaliações, houve um conjunto de tópicos que eram completamente novos para os participantes. Todas as competências mostraram um crescimento após o curso de formação e a que mais cresceu foi o no M1 – “Gestão da sala de aula e do grupo”, com um crescimento de 3,1 pontos e o M2 – “Relacionamentos & Aprendizagem Emocional Social” com um crescimento de 2,8 pontos.</p>	<p>A organização foi avaliada como "muito boa" e "excelente". Os participantes classificaram: Instalações e recursos educativos disponíveis como excelentes; Duração da ação, de acordo com as suas necessidades como muito boa; Agendamento e tempo como excelente; Apoio administrativo e logístico como excelente; O conteúdo foi avaliado com "bom" e "muito bom". Os formadores foram classificados como "excelentes".</p>	<p>A maior parte da teoria e informação fornecida eram novas para o público e o tempo não era suficiente, portanto é recomendado um curso mais longo; incluir exemplos mais práticos e atividades interativas; Todos os participantes partiram muito inspirados para esta formação, questionando-se porém sobre os próximos passos, no futuro. Portanto, é recomendado adicionar uma sessão um mês ou mais após o curso para partilhar o que aconteceu e se algo mudou na sala de aula; proporcionar esta formação no início do ano letivo ou durante as férias; partilhar este tema com diferentes canais de comunicação, uma vez que os professores revelaram a necessidade de um diálogo aberto e de uma maior visibilidade das realidades e problemas das escolas. Foi sugerido a criação de grupos de trabalho para os temas que</p>
--	-------------------	-----------	---	--	---	---

			<p>M5 - avaliação média de 5 pontos. O Módulo foi considerado muito informativo, interessante, qualitativo e inspirador para os participantes. A parte relativa às práticas restaurativas foi considerada muito útil.</p>			<p>trabalham no país em todas as escolas.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Conclusão

O curso de formação "Formação sobre diversidade e comportamentos disruptivos em sala de aula", dirigido nos 6 países do consórcio, foi implementado com um total de 102 profissionais. A situação da pandemia e as respetivas restrições em cada um dos países parceiros influenciaram a prestação da formação. No entanto, a parceria ajustou com sucesso a formação e alguns parceiros optaram por dinamizá-la em formato online.

A avaliação da formação, em termos de satisfação geral e conteúdos de módulos, recebeu, de um modo geral, feedback positivo. Algumas recomendações e sugestões de melhoria foram resumidas por cada um dos países parceiros e devem ser consideradas na replicação do curso de formação. Ou seja, foi de acordo comum que os currículos de formação contêm muitos tópicos, muito interessantes e relevantes para a gestão da diversidade e do comportamento disruptivo. A gestão do comportamento em sala de aula e, por conseguinte, a formação deve ser ajustada em termos de duração. Foi salientado pelos participantes, bem como pelos formadores, que é necessário dedicar a todos os temas um período de formação mais longo (mais do que as 12 horas estipuladas) que permitiriam mais tempo de discussão e aplicação prática da aprendizagem. Alguns participantes referiram que poderia ser útil ter uma sessão extra para consolidar os conhecimentos adquiridos durante a formação.

Outra recomendação remete para a inclusão de uma sessão um mês ou mais após a formação para partilhar o que aconteceu e se algo mudou na sala de aula ou ainda se se procedeu à criação de grupos de trabalho para esses temas em todas as escolas. Outra sugestão geral foi a de dinamizar a formação noutra época do ano (por exemplo, no início do ano letivo), uma vez que o final do ano letivo não é o momento mais adequado para este tipo de formação (segundo os professores). Os participantes referiram ainda que são necessárias sessões mais práticas, estratégias e exemplos/casos para este curso de formação. Os participantes finlandeses referiram que alguns dos temas incluídos na formação já estão em destaque na formação de professores finlandeses e já fazem parte da sua realidade. Estes participantes referiram que o material poderia ser utilizado em países onde a pedagogia não é tão avançada como na Finlândia, o que leva à conclusão de que esta formação necessita de algumas adaptações a este contexto que possam para que possam corresponder melhor às necessidades desta população. Por outro lado, para os participantes búlgaros, por exemplo, a maior parte da teoria e informação fornecidas eram completamente novas e todos os participantes partilharam que estavam muito motivados para esta formação. Em termos de conteúdos, os participantes sugeriram incluir materiais sobre a importância das equipas multidisciplinares, da parentalidade positiva e da saúde mental, que foram adicionadas ao conteúdo dos módulos neste documento final.

REFERÊNCIAS:

- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools?: An Evidentiary Review and Recommendations, *American Psychologist*, 63 at 854 (Dec. 2008), available at <http://www.apa.org/pubs/info/reports/zero-tolerance.pdf>.
- American Psychological Association. (2006). *Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees*. <http://www.apa.org/education/grad/mentoring.aspx>.
- Amstutz, L. S., & Mullet, J. H. (2005). *The little book of restorative discipline for schools: Teaching responsibility; creating caring climates*. Intercourse, PA: Good Books.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). The case for democratic schools. In M. W. Apple & J. A. Beane (Eds.). *Democratic schools* (pp. 1-25). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Armour, M. (2014). *Ed White middle school restorative discipline evaluation: Implementation and impact, 2013/2014 sixth and seventh grade*. Austin, TX: The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue.
- ASCD (Association for School Curriculum and Development). (2018). Retrieved from <http://www.ascd.org/research-a-topic/democratic-education-essentials.aspx>.
- Aslandogan, Y.A. & Cetin, M. (2007). *The philosophy of Gulen in thought and practice. Muslim citizens of the globalized world, contributions of the Gulen movement*New Jersey: The Light Inc, IID Press, pp.31-54.
- Bankston CL (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences. *Sociol. Educ.*, 77(2): 176-179.
- Bowman, M. (2014). *Teacher Mentoring as a Means to Improve Schools*. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, Volume 6, Issue 1, 47.
- Caine, R. N. et al. (2008). *12 Brain/Mind learning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. California: Corwin Press.
- Catts, R. & Ozga, J. (2001). *What is Social Capital and how might it be used in Scotland's Schools?*.
- Chicago Public Schools, *Guide and Toolkit Restorative Practices* (2017). Available at: https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS_RP_Booklet.pdf
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *In good company: How social capital makes organizations work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M & Pickeral, T.(2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, Volume 111: Issue 1: 180-213 <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>).
- Croxford, D. (2010). *A restorative practice framework for school communities*. Clarkson Community High School. Retrieved from <http://www.manchesterps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-SchoolCommunities.pdf>
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 47-59.

Dika, S. & Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72, 31-69.

Evans, K., & Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. New York: Skyhorse Publishing, Inc.

Gonzalez, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41(2), 281–335.

González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/crq.21236>

Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.

Gray, P. & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, 108-145.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(4), 325-353. doi:10.1080/10474412.2014.929950

Grillo, K., Moorehead, T., & Bedesem, P. (2011). Perceptions of novice co-teachers on coplanning, co-teaching and co-assessing. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(11), 31-41.

Grootaert, C. (1998). *Social Capital, Household Welfare and Poverty in Indonesia, Local Level Institutions Study*. Washington, DC: World Bank.

Heidorn, B., Jenkins, D. B., Harvey, R., & Mosier, B. (2011). The effectiveness of using paired placements for student teaching Paper presented at the The annual meeting of the National Association for Physical Education/American Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, San Diego, CA.

HM Inspectorate of Education. (2008). *Mentoring in teacher education*. Edinburgh, Scotland: Author. Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

<https://www.iirp.edu/restorative-practices/what-is-restorative-practices>

Kokotsaki, D. (2013). A review of the implementation of restorative approaches and its outcomes within Durham local authority. A Report for Durham LA. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University.

Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teacher Education*, 11(3), 297-310.

Morrison, B. (2002). Bullying and victimisation. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 219, 1–6.

Morrison, B. (2011). Schools and restorative justice. In G. Johnstone & D. Van Ness (Eds.), *Handbook of restorative justice* (chap. 18). Oxon, England: Routledge.

- Pranis, K. (2011). Restorative values. In G. Johnstone & D. Van Ness (Eds.), *Handbook of restorative justice* (pp. 59–74). Oxon, England: Willan.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170.
- Rockoff, J. (2008), "Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City", NBER Working Paper, No. 13868.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Schiff, M. (2013, January). Dignity, Disparity & Desistance: Effective Restorative Justice Strategies to Plug the School-to-Prison Pipeline. Center for Civil Rights Remedies National Conference. Closing the School to Research Gap: Research to Remedies Conference. Washington, DC.
- Smith, D., Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Better than carrots or sticks: Restorative practices for positive classroom management*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Stanulis, R., & Floden, R. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122. University of Wisconsin-Madison. (2014). *Teaching and learning excellence*. Retrieved February 17.
- State of Victoria, Department of Education and Training (2016). Available at: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetomentoringschools.pdf>.
- Sun, Y. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Soc. Sci. Res.*, 28: 403-426.
- TALIS (2013). Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/reports/2014/talis_en.pdf.
- The University of Melbourne (n.d.) Available at: <https://ranch.net.au/wp-content/uploads/2018/09/Mentoring-Types.pdf>
- United Nations. (2000). Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters, ECOSOC Res. 2000/14, U.N. Doc. E/2000/INF/2/Add.2 at 35.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105–119.
- Walsh, K., & Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: An alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5-21.
- Wood, G. (2005). *Time to learn: How to create high schools that serve all students*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wraga, Wi. (1004). Democracy's High School: The Comprehensive High School and Educational Reform in the United State. Lanham, MdUniversity Press of America.

Yan, W. (1999). Successful African American students: The role of parental involvement. *J. Negro Educ.*, 68(1): 5-22.





The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.